

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta, katedra hudební výchovy

Bakalářská práce

2013

Růžena Fantová

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra hudební výchovy



Hudebně integrativní projekty pro děti na 1. stupni ZŠ

(tvorba, ověřování, metodické náměty do praxe)

Musically integrative projects for junior level pupils of elementary schools.

(creation, verification, methodical proposals for practice)

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce: doc. PaedDr. Miloš Kodejška, Csc.

Autor bakalářské práce: Růžena Fantová

Studijní obor: Český jazyk a hudební výchova se zaměřením na vzdělání

Bakalářská práce dokončena: duben 2013, Praha

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne.....

Podpis.....

Děkuji doc. PaedDr. Miloši Kodejškovi, Csc. za odborné vedení a cenné rady, které mi poskytl během zpracování mé bakalářské práce. Dále paní magistře Elišce Bendové za pomoc s realizací koncertů a poskytnutí rozhovoru. Děkuji rodině a přátelům za podporu.

Abstrakt

Bakalářská práce analyzuje dosavadní zkušenosti s uskutečňováním koncertů pro děti v českém prostředí a v zahraničí. Na základě teoretických východisek (historické, psychologicko-ontogenetické a sociální povahy) byly vytvořeny hudebně integrované scénáře koncertů pro děti mladšího školního věku. Následně byla ve výzkumné části ověřena jejich účinnost. Jejich výsledky byly posouzeny s ohledem na stanovený předmět, cíle, metody, pracovní hypotézy. Poslední část bakalářské práce je věnována metodickým námětům pro hudebně výchovnou praxi na prvním stupni základních škol.

Klíčová slova

integrita, polyestetická výchova, tvořivost, výchovné koncerty, hra, hudební vývoj jedince, motivace

Abstract

Bachelor's thesis analyzes existing experience with realisation of children's concerts both in Czech and foreign environment. On the basis of theoretical foundations of historical, psychological, ontogenetic and social nature, musically integrative scenarios were created for junior level pupils. The effectiveness of the scripts were consecutively verified in the research part. The results were evaluated with regards to given subject, aims, methods, operational hypothesis. Final part of the bachelor's thesis is devoted to methodical proposals for musical education at junior level of elementary schools.

Key words

integrity, polyesthetic education, creativity, educational concerts, games, music development of an individual, motivation

Obsah

Obsah.....	7
Úvod	9
I. Teoretická část	10
1. Psychické zřetele, hudební vývoj jedince a tranzitivní období.....	10
1.1. Psychické znaky prepubescentního dítě	10
1.1.1. Vývoj percepční a motorický	10
1.1.2. Intelektuální rozvoj.....	10
1.1.3. Postoj k věcem a lidem.....	11
1.1.4. Dítě jedenáctileté	11
1.2. Hudební vývoj jedince	12
1.2.1. Předškolní věk	13
1.2.2. Mladší školní věk	13
1.2.3. Střední školní věk	14
1.2.4. Starší školní věk	14
1.3. Tranzitivní období.....	15
1.3.1. Pojem tranzitivní období	15
1.4. Rámcový vzdělávací program.....	16
1.4.1. Charakteristika vzdělávací oblasti Umění a kultura	16
1.4.2. Očekávané výstupy žáků 1. stupně	17
2. Integrativní hudební pedagogika a polyestetická výchova	17
2.1. Práce s dětským posluchačem	18
2.2. Tvořivost a kreativita.....	19
2.3. Integrativní projekt.....	23
3. Výchovné koncerty.....	24
3.1. Typologie koncertů u nás i v zahraničí	25

II. Praktická část.....	27
4. Výzkum.....	27
4.1. Předmět a cíle výzkumu	27
4.2. Pracovní hypotézy a metody	27
4.2.1. Hypotézy.....	27
4.2.2. Metody	27
4.3. Organizace výzkumu	28
4.4. Scénáře hudebních lekcí jako experiment	29
4.4.1. Scénář č. 1	29
4.4.2. Scénář č. 2	35
4.4.3. Scénář č. 3	40
4.5. Pozorování.....	47
4.5.1. Rozhovor s učitelkou	47
4.6. Výsledky výzkumu	50
4.6.1. Vyhodnocení hypotézy č. 1	50
4.6.2. Vyhodnocení hypotézy č. 2	51
4.6.3. Vyhodnocení hypotézy č. 3	52
4.7. Závěr výzkumu.....	57
5. Náměty do praxe.....	58
Závěr.....	59
Bibliografie	60
Přílohy	63

Úvod

Práce se zabývá jednou ze součástí hudebního vzdělávání dětí – výchovnými koncerty. Děti jsou hudebně vzdělávány v rodinách, ve školce, škole a základních uměleckých školách. Tato rodinná a institucionální vzdělávání by však neměla být jediná. Důležitou součástí správného hudebního vývoje dětí by měly být výchovné koncerty, které dítěti cíleně, avšak nenásilnou formou, přibližují hudbu a estetické hodnoty. Bakalářská práce je zaměřena na koncerty pro děti navštěvující první stupeň základní školy.

Pro uvedení do problematiky se práce v první kapitole stručně zabývá obecnou psychologickou charakteristikou dítěte v mladším školním věku, neboť dětská psychika a vývoj osobnosti jsou faktory, které při výchově a také hudební výchově dítěte nelze opomínat. Poté je charakterizován hudební vývoj jedince. Jelikož jde o proces důležitých změn, jsou krátce popsána i ostatní vývojová období, především ta, na které období mladšího školního věku navazuje. Dále následuje popis tranzitivních období a potřeba přizpůsobit hudební činnosti věku a psychickému stavu dítěte. Další podkapitola zmiňuje rámcový vzdělávací program.

Následující dvě kapitoly, které jsou podstatou práce, se zabývají výchovnými koncerty z hlediska teoretického i praktického a jejich důležitostí pro vývoj jedince. Popisují integrativní přístup k hudebnímu vzdělávání dětí, hovoří o tvořivosti a kreativitě, integrativních projektech a jejich možnostech.

Součástí práce je výzkum, v rámci něhož je vytvořen koncert pro děti, který si klade za cíl dokázat, že s hudebním vzděláním je třeba začít co nejdříve. Výzkum srovnává zaujetí dětí ve 3. a 5. třídě a míru jejich emocionální reakce. Poslední kapitola se zabývá metodickými náměty do praxe.

I. Teoretická část

1 Psychické zřetele, hudební vývoj jedince a tranzitivní období

1.1 Psychické znaky prepubescentního dítěte

1.1.1 Vývoj percepční a motorický

Vstupem do školy končí období hry, dítě se setkává s prvními povinnostmi. Již není jediné ego v menší společnosti, ale stává se jedním z mnohých. Přijímá autoritu učitele a začíná být formováno vnější soustavou a promyšlenými reálnými činnostmi. Hra však nadále tvoří důležitou část života dítěte ovlivňující celou jeho psychiku. Začíná se zabývat i hrou konstruktivní, neboť percepčně motorické činnosti jsou již dost vyspělé.

1.1.2 Intelektuální rozvoj

Dítě se učí, jak uvádět věci ve vztah. Jazyk pro něj přestává být pouze prostředkem dorozumívání a k řeči mluvené se přidává řeč písemná. Dospívá tak ke slovní analýze. Vlivem výchovy kvantitativně a především kvalitativně roste slovník – ze slov se postupně vytváří pojmy s větší obsahovou přesností. Jazyk se stává nástrojem niterných myšlenkových vztahů. Výrazně stoupá pozornost; dítě v této době shromažďuje poznatky a otevírá se poučování. Školní práce stále více zatlačuje hru. Vyučování pomáhá ke schopnosti hlubší analýzy věcí a k průniku z povrchu do nitra předmětu. Dítě je schopné abstrahovat z předmětů znaky. Na rozdíl od předškolního dítěte operuje dítě školní již s pojmy obecnými. Pojmů pro konkrétní předměty nabývá až do 11 let. Je schopno logické generalizace a abstraktního myšlení založeného na kategoriálním, epizodickém chápání vztahů. Schopnost abstrahovat od věcnosti a dát symbolický význam konkrétní věci se rozvíjí až v pubescenci.

Od 6 do 7 až 8 let jsou psychické obecné operace ovlivněny eidetickými, tedy vizuálními, představami. V dalších prepubescentních letech jsou vytvářeny vztahy mezi konkréty již diferencovanými, ale operace s obecnými symboly jsou ještě obtížné. Od 11 let přibývá schopnosti chápat obecné vztahy a operovat abstraktními pojmy.

„V osobnosti prepubescenta se projevuje konkretismus, realismus, harmoničnost, uklidnění, sebeuspokojení, dojem hotovosti všech věcí, jejich neproblematičnost, důvěra v autority a ochota přijímat vše, co je již pokládáno za vyřešené.“ (1)

1.1.3 Postoj k věcem a lidem

Citlivost je v tomto období mělká a povrchní. Soucit dětí je oslaben, chovají se nepřiměřeně, dráždí své autority, posmívají se a bez uvažování na sebe z citové povrchnosti žalují. Děti jsou citově labilní a jejich nálada se často mění. Postupně ubývá stereotypního chování a děti jsou přizpůsobivější, ohebnější a měnlivější; jejich chování je živé a jsou velmi hovorné. K těžkým psychickým konfliktům, které by měly osudný vliv na pozdější vývoj, nedochází. Prepubescence je považována za nejšťastnější životní období. Pláč téměř mizí z výrazového repertoáru, avšak kolem 10. roku se nově objevuje potlačovaný pláč nad dojemnou situací. Po 8. roce se objevuje nový stud. Již nejde o stud před cizími lidmi, ale o zahanbení před spolužáky, zahanbení za chování někoho blízkého a stud z nahoty.

Dítě mění poměr k sobě samému. Přestává být egoistou a vztahovat vše k sobě a začíná vztahovat sebe k jiným. Srovnává se s jinými dětmi téhož věku, ale i s dospělými. Chce být chváleno a kritika mu přestává být lhostejná. Je ctižádostivé, chce vítězit. Rodí se v něm nové pocity křivdy a nespravedlnosti. Ke konci období bývá pubescent urážlivý. Chce být respektován. I proto se objevují první pocity trémy při veřejném vystupování. Především pubescentnímu dítěti velmi záleží na posudku druhých. Objevuje se škodolibost. Tvoří se první dětské party a potřeba trávit čas se skupinkou vrstevníků. Kromě rodičů se stává velkou autoritou učitel.

Do 8 let mají hudební skladby na děti velký citový účinek. Po 8. roce je hudební vnímání analytičtější, ale méně citové. Estetické cítění je vlivem zážitků pokročilé. Po 8. roce se také rozvíjí pocit solidarity a děti přestávají žalovat. Vůle je zatím málo vyvinuta. Svět je pro dítě realistický a přehledný, na vše dostává odpovědi.

1.1.4 Dítě jedenáctileté

Jedenáctý rok je ve vývoji přelomový, protože dítě opouští první stupeň základní školy a přichází na stupeň druhý. Dítě je vědychtivé a poměrně snadno se učí. Rádo poslouchá

rozhovory dospělých, společensky i intelektuálně téměř přestává být dítětem. Již nechce být jmenováno zdobně. Objevují se první citové vztahy mezi děvčaty a chlapci. (1)

1.2 Hudební vývoj jedince

Hudební vývoj jedince se považuje za součást jeho celkového psychického vývoje. Jde o proces, při němž se vytváří stálé a nevratné změny v psychických strukturách a funkcích jedince. Děti se rodí s potenciálními předpoklady k hudebním schopnostem a je možné je u nich rozvíjet, pedagogickým působením řídit a urychlovat. Z těchto charakteristických rysů a zákonitostí hudebního vývoje vyplývá důležitý úkol pro pedagogy – podněcovat u dětí zájem o hudbu a hudební činnosti a motivovat je k hudebním projevům.

Hudební vývoj je plynulý proces, který spočívá v postupném zdokonalování schopností. Z hlediska psychologie a psychického vývoje je však tato kontinuita narušována jednotlivými vývojovými stádii, která se různí odlišným způsobem dětského vnímání, myšlení, vyjadřování, prožívání a chování.

Kvalitativně odlišné etapy vývoje zaznamenáváme po 3. roce života, kdy se dítě pokouší o první tvořivé projevy, za další stádium považujeme období mezi 6. a 7. rokem, kdy se zvyšuje rozlišovací schopnost pro výšku tónu. Nejvýraznější období nastává mezi 11. a 12. rokem života, kdy se v důsledku psychických i biologických změn prohlubuje emocionalita dítěte a s ní vztah dítěte k hudbě. (2)

Za vývojovou etapu je považováno také prenatální období. První známka vyvíjejícího se ucha je patrná již ve stádiu 22 dnů. (3) Dále bylo zjištěno, že sluch lidského plodu je plně funkční již na přelomu druhého a třetího trimestru. Od této doby dítě vnímá zvuky matčina hlasu i tlumené zvuky z okolí, které si ukládá do paměti. Ve fetálním období dítě na již známé zvuky reaguje pohybem, po narození se reakce dítěte naopak projevuje zklidněním a zaposloucháním se. (4)

Dle pedagogické periodizace členíme hudební ontogenezi na tyto přibližné etapy:

- předškolní věk (od 0 do 6 let);
- mladší školní věk – prepubescence (od 6 do 11 let);
- střední školní věk – pubescence (od 12 do 15 roků);
- starší školní věk – postpubescente (od 15 do 20 až 22 roků). (2)

1.2.1 Předškolní věk

Toto období je velmi důležité, neboť tvoří základ pro veškerý další hudební vývoj dítěte. Předškolní věk lze rozdělit na období nemluvněte a batolete a na období navštěvování mateřské školy. V období nemluvněte a batolete je pro dítě zvláště do 5. měsíce nejdůležitějším vjemem hlas a zpěv matky. V této době vzniká nesmírně důležitá vazba na jednu osobu, většinou na matku. Dojde-li k narušení vazby, tato skutečnost se nepříznivě odrazí v celém dalším vývoji dítěte. Má-li dítě dostatek pěveckých podnětů, rozvíjí se u něj melodické cítění a pěvecká reprodukce. (2) Dle výzkumu M. Kodejšky mohou děti již ve věku jednoho a půl roku dokázat zpívat krátké rytmicko-melodické popěvky v transpozici. (5) V době navštěvování mateřské školy má na dítě vliv kolektivní výchova, která společně s působením rodiny zabezpečuje plynulý hudební rozvoj.

1.2.2 Mladší školní věk

Vstup dítěte na první stupeň základní školy je důležitým mezníkem z hlediska psychického, biologického i sociálního. Úkolem hudební výchovy je všestranný hudební rozvoj dítěte prostřednictvím hudebních činností. Je důležité vytvořit pěvecké návyky, naučit děti soustředěnému poslechu, kultivovanému pohybovému projevu a rozvíjet motoriku potřebnou ke hře na hudební nástroje. Tyto snahy je možné opřít o tělesný a duševní rozvoj dítěte. Jak bylo zjištěno, „*hudební vnímání se rozvíjí zráním korových částí sluchového analyzátoru, sluchovými cvičeními a upevňující se koordinací mezi sluchem a hlasem.*“ (2) Obrysové vnímání tak přechází v analytické. Díky poslechovým činnostem vzrůstá pozornost dětí, která se z bezděčné mění v úmyslnou. Vytváří se základy k jednoduchým hudebním operacím, potřebným k aktivnímu vnímání hudby i k vokální intonaci. Roste také kapacita hudební paměti. Velkým vývojem prochází také dětský hlas, který je nutné správně vést. Motivací a vhodnými podněty lze rozvíjet hudební tvořivost, která bude podporovat fantazii a seberealizaci dítěte.

Ke konci tohoto období se objevují příznaky puberty, jež nesou psychické i fyzické důsledky.

1.2.3 Střední školní věk

Období dospívání se u dívek dostavuje již po 10. roce života, u chlapců až po roce 11. (2) Činností endokrinního systému dochází k fyziologickým změnám, které se odráží na psychice jedince. Produkty endokrinních žláz jsou vylučovány přímo do vazivové tkáně nebo do cév. Funkce endokrinního systému je řízena systémem nervovým. (6) Hormony nadledvinek a hypofýzy dráždí nervovou soustavu a ovlivňují chování jedince.

Nerovnováha mezi vývojem organismu a dětskou mentalitou vede k duševním krizím a neklidu. Pro pedagogy hudební výchovy je toto období velmi náročné. Dochází k rychlému růstu hrtanu, prodlužování hlasivek a mutačním změnám. Ty jsou výrazné především u chlapců, mění se barva, síla a především poloha jejich hlasu. U děvčat proběhnou změny většinou nepozorovaně. *„Změny, které se odehrávají v duševním životě pubescenta, se výrazně projevují v hudebním vnímání i v hudebních zájmech a postojích.“* (2) Prohlubuje se vnímání a psychické zpracování hudby. Hudební zájmy dětí se začínají orientovat především na hudbu slyšenou mimo školu, interpretační činnost se oproti poslechu pěstuje méně. Děti se často zaměřují na určitou hudební oblast a vytváří se u nich jednostranné poslechové stereotypy. S pohlavním zráním se ohlašuje také erotické a sexuální citění. Erotické citění zesiluje prožitek a dodává mu novou hloubku.

„Výzkumy i pedagogická praxe učitelů, vychovatelů a rodičů vedou k oprávněnému závěru, že hudba je svým charakterem předurčena k tomu, aby plnila nezastupitelnou funkci ve výchově dospívajících. Podílí se významně na duševním, citovém, rozumovém a mravním vývoji pubescentů.“ (2)

1.2.4 Starší školní věk

Poslední etapa vývoje zaznamenává zesílení intelektuální složky a abstraktního myšlení. V hudbě se odráží citový život dospívajícího jedince. Není-li mladý člověk dostatečně esteticky vyspělý, vyhledává především takovou hudbu, která nevyžaduje žádné vzdělání a vyhraněný vkus. (2)

1.3 Tranzitivní období

1.3.1 Pojem tranzitivní období

Tranzitivní nebo také kritická období lze popsat z mnoha hledisek. Zjednodušeně je možné říci, že jde o časové úseky, ve kterých probíhá výrazná změna předchozího stavu a podmínek do stavu jiného, s jinými podmínkami. Tuto změnu provází mnoho psychických reakcí. Pro žáky může toto období znamenat strach z něčeho neznámého, ale i příležitost poznat nové. Změny v tomto psychicky senzitivním období mohou způsobit krizi, která někdy vede ke stavům úzkosti, nízkému sebevědomí, stresu či depresím. Jsou to období, ve kterých žáci potřebují podporu a pomoc, aby je úspěšně překonali. Pojem tranzitivní období obsahuje i změnu v identitě a chování jedince v průběhu přechodu z jednoho sociálního prostředí do druhého.

Eva Králová (7) vymezuje tato období následovně:

- Přechod batolete do mateřské školy.
- Přechod dítěte z mateřské školy na 1. stupeň základní školy.
- Přechod dítěte z 1. stupně základní školy na 2. stupeň základní školy.
- Přechod žáka ze základní školy na gymnázium, střední školu či učiliště.
- Přechod studenta gymnázia, střední školy či učiliště na vysokou školu či do pracovního procesu.
- Dále jsou popsány tranzitivní období dospělých, jako např. změna povolání nebo funkce.

Z pedagogického hlediska jsou tranzitivní období důležité fáze života, kdy je potřebná odborná pomoc a podpora při adaptaci jedince na nové sociální prostředí, aby se naučil zvládat požadavky nového prostředí.

Školství se stále soustřeďuje především na rozvoj intelektu a klade důraz na vědomosti žáka, estetická a etická výchova však abscentuje. V oblasti výchovy je nutné klást důraz na mezilidské vztahy, morálku a etiku. Výchovný proces z hudby vychází a k hudbě směřuje. *„Úlohy hudební výchovy jsou výchova hudbou (formování osobnosti), výchova k hudbě (rozvoj schopnosti tvořit a přijímat hudbu) a výchova pro hudbu (příprava na profesionální hudební činnost). Z toho plyne cíl hudebně-výchovného procesu: rozvíjet*

kreativní myšlení, emoční inteligenci, pěstovat smysl pro dobro a krásu a budovat v dítěti hodnotový systém. “ (7)

Z uměleckých činností vyrůstá citové bohatství, které příznivě ovlivňuje emoce, vytváření harmonických mezilidských vztahů a přináší duševní rovnováhu a psychické zdraví. (7)

Podle K. Petresse (8) patří hudební výchova mezi nejdůležitější předměty na školách z hlediska fyzického, emocionálního, duševního, intelektuálního a sociálního rozvoje člověka. Klade důraz na důležitost uměleckých škol. Hudebnímu vzdělávání připisuje rysy osobnosti jako je sebeovládání, nadšení pro věc, týmová práce, nové vědomosti, plynulé zdokonalování se, sebedůvěra, pokora, pracovitost a cvičení, které je základem hudební profese. (8)

Hudební vzdělávání přináší úspěch ve společnosti, škole, v životě, ale i zvyšování intelektu. Uplatňování individuality a kreativity žáka jako dvou nejdůležitějších faktorů hudebně výchovného procesu je předpoklad pro zvládnutí tranzitivního období. Již Jan Ámos Komenský spojoval prvky rozumové, pracovní, mravní, náboženské a estetické výchovy. (9) Důležitou roli hraje též osobnost a erudovanost hudebního pedagoga. (7)

1.4 Rámcový vzdělávací program

Popis by nebyl úplný, pokud by nebyly zmíněny také plány Rámcového vzdělávacího programu. Tento program neobsahuje o výchovných koncertech bohužel žádnou zmínku. Stejně tak se o výchovných koncertech nezmiňují ani webové stránky Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy.

Oblast nazvaná Umění a kultura není v nově připravené verzi Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, který vejde v platnost 1. 9. 2013, od předchozí verze z roku 2007, vůbec změněna.

1.4.1 Charakteristika vzdělávací oblasti Umění a kultura

Rámcový vzdělávací program tuto oblast charakterizuje jako jiné než pouze racionální poznávání světa. Kultura je proces duchovní činnosti, v níž se jedinec socializuje, a neoddělitelná součást každodenního života (kultura chování, oblékání, cestování, práce).

Umění je proces specifického poznání a dorozumívání, v němž vznikají informace o světě, které nelze sdělit jinými než uměleckými prostředky.

Na základních školách je oblast Umění a kultura obsažena v předmětech Hudební výchova a Výtvarná výchova. Prostřednictvím vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových činností se žáci učí v hodinách hudební výchovy porozumět hudebnímu umění, aktivně vnímat hudbu a zpěv a využívat je jako prostředek komunikace.

1.4.2 Očekávané výstupy žáků 1. stupně

V této podkapitole uvádíme shrnutí výstupů, které se od dětí očekávají po dokončení 1. stupně základní školy.

- Dítě zpívá v jednohlase na základě svých dispozic intonačně čistě a rytmicky přesně.
- Rytmizuje a melodizuje jednoduché texty a improvizuje v rámci nejjednodušších hudebních forem.
- K doprovodné hře využívá jednoduché hudební nástroje.
- Pohybem reaguje na znějící hudbu, vyjadřuje metrum, tempo, dynamiku a směr melodie.
- Rozlišuje jednotlivé kvality tónů, rozpozná výrazné tempové a dynamické změny v proudu znějící hudby.
- V proudu znějící hudby rozpozná některé hudební nástroje, odliší hudbu vokální, instrumentální a vokálně instrumentální. (10)

2 Integrativní hudební pedagogika a polyestetická výchova

Již Jan Ámos Komenský si uvědomoval význam spojování činností, propojování souvislostí a důležitosti vše samostatně zkoušet a prožívat. Pouhé vyslechnutí látky a její následné memorování je neefektivní. Myšlenka učinit školu hrou je stále aktuální, neboť hra v žácích pěstuje také kulturní chování a buduje sebejistotu. Umožňuje ovládat své tělo a odložit trénu, motivuje k práci na seriózním problému. Proto by práce ve škole měla být organizována tak, aby v dětech vzbuzovala chuť si hrát, experimentovat s věcmi, jevy, s barvami a tóny. Pak se „*nejen škola stává hrou, ale také hra školou.*“ (11)

Řecké slovo *aisthesis* znamená vnímání. Předpona *poly-* naznačuje mnohost či vícenásobnost. Polyestetická výchova je tedy výchova k aktivizaci smyslů a představ a výchova ke sdělení zkušeností a zážitků. (12) Latinské slovo *integer* znamená celý, neporušený nebo živý. Integrace znamená sjednocení, ucelení či začlenění. Jde tedy především o spojování ve vyšší celek.

S vědomím významu a důležitosti těchto pojmů je třeba k hudební výchově přistupovat – polytematicky integrovat s tématy ryze hudebními i témata mimohudební; ovšem tak, aby se stávala múzickými. (13) Na počátku integrativní hudební pedagogiky stojí poznání lidské bytosti, souvislostí a vztahů různých součástí světa a poznání transponovatelnosti z jedné oblasti lidského myšlení, cítění a konání do jiných oblastí. (14) Hudební pohled se rozevírá mezi další umělecké druhy, prohlubují a formují se etické, emocionální, estetické a všeobecné lidské postoje a dochází k položení základů dobrého charakteru jedince. (15) Hudba spoluvytváří příštího harmonicky vyrovnaného člověka. (16)

Integrace narušuje dosavadní hudebně výchovné stereotypy a nazírá na hudební kulturu jako na součást sociální komunikace. Integrativní hudební pedagogika se realizuje ve sférách percepce a apercpece, ve sféře prezentace, hudební imaginace, komunikace, hodnocení a selekce. Jde tedy o hledání korespondencí mezi hudebním myšlením a konáním, hledání vztahů mezi hudbou a prvky ostatních umění, vztahů mezi uměním a životem.

S proměňujícím se stylem života vznikají nové potřeby a nové způsoby, jak tyto potřeby uspokojit. Vznikají nové hodnotové žebříčky. Ve světě zpřeházených hodnot je třeba hledat opěrné body a klíčové souvislosti, protože nelze tvrdit, že vše má hodnotu stejnou. Hudební pedagogika a výchova by měla na tlak prostředí a masmédií reagovat ne prostým odmítnutím nebo podrobením se, ale společným hledáním hodnot a snahou vést dialog a dát mladým lidem k hudbě klíč. (14)

Záměrem je vychovat lepší lidi, vést je k toleranci, solidaritě a respektu k druhým. Usilovat o rovnováhu mezi racionálním poznáváním a rozvojem emocí a fantazie. (16)

2.1 Práce s dětským posluchačem

Ve škole je třeba dbát na rozvoj nekognitivních funkcí žáka. Ty Mária Bohonyová strukturuje do 6 základních oblastí:

- kognitivizace (tedy naučit žáka hudebně myslet),
- emocionalizace (snažit se prostřednictvím hudby rozvíjet jeho city),
- motivace a aktivizace (vzbudit lásku k hudbě, touhu zpívat, hrát a tancovat),
- socializace a komunikace (naučit dítě spolupracovat s druhými, umět vyjádřit sebe sama, své stavy, pocity a nálady prostřednictvím hudby),
- axiologizace dítěte (rozvinout citlivost pro krásu),
- kreativizace osobnosti (rozvinout tvořivost). (17)

Dialog mezi dítětem a hudbou je vázán na zážitek. Průběh tohoto duševního procesu je komplikován kolektivním poslechem s řadou rušivých elementů. Proto je důležité žáky motivovat nejen výběrem názorných ilustračních pomůcek, ale také zajímavým hereckým projevem učitele. Malý posluchač potřebuje získat pocit důvěry ve zvládnutí úkolu, čemuž napomáhá klid, laskavé jednání, úsměv učitele a projevená úcta k osobnosti dítěte. Na žákově práci se hodnotí především zaujetí, schopnost samostatného myšlení, fantazie a tvořivost. (18) Je však také důležité nezůstávat stále u jednoduché činnosti a náročnost rozumnou měrou zvyšovat. (19) Nesmírný význam pro rozvoj hudebního myšlení má opakovaný poslech a společné odhalování paralel mezi životem, přírodou, pohádkovým světem a prostorem hudby, které je pro děti dobrodružstvím. (18)

Není vhodné děti podceňovat, užívat přemíru superlativů a zdůrazňovat historickou hodnotu a zásluhu, aby nenabýly dojmu, že klasická díla hrajeme pouze z piety. Naopak je důležité dokázat, že tato díla nám mají co říci i dnes. Mladým posluchačům nemůžeme vnutit své názory, můžeme je ale vyprovokovat k poslechu toho, co ještě neslyšeli a k přemýšlení o tom, o čem zatím nepřemýšleli. (20)

2.2 Tvořivost a kreativita

Základními předpoklady pro výuku hudební výchovy, tvorbu výchovných koncertů a práci s dětmi vůbec jsou tvořivost a kreativita. Jde o hlavní princip úspěšné práce.

„Jedním z nejvýznamnějších, nejpřirozenějších a nejosvědčenějších prostředků výchovy je hra.“ (21) Hra by měla být cíleným didaktickým elementem vyučování. Tvořivé hry umožňují žákům uplatňovat své postoje, způsoby řešení a projevovat své ego.

Tvořivost vnáší do hudební výchovy novou kvalitu – žáci se učí samostatnosti. Samostatná činnost, nejen ve smyslu komponování, ale i ve smyslu dotváření, v rovině interpretační i receptivní, pomáhá rozvoji hudební fantazie. Hudební tvořivost zahrnuje vzájemně propojené psychologické, hudebně estetické, pedagogické a sociologické aspekty. Tvorba hudby, její pohybové či výtvarné vyjádření dává jedinci možnost lépe vnímat specifické kvality umění a zvyšuje jeho citlivost pro hudbu.

Pojem kreativita pochází z latinského slova *creare* – tvořit. Vztahuje se ke složce činnostní i osobnostní. Kreativita je schopnost vidět předměty novým způsobem v nových vztazích a odchylovat se od navykklých schémat myšlení.

Míru tvořivosti ovlivňují některé vlastnosti jedince:

- senzitivita (citlivost na vnímání problémů);
- flexibilita (schopnost vymanit se z vžitých představ);
- fluence (bohatství nápadů);
- originalita (netradiční řešení);
- redefinice (schopnost využít výsledek v nových souvislostech).

Dále je provázána koncentrací pozornosti, emocionalitou, vůlí a schopností překonávat překážky. Podstatným znakem tvořivé osobnosti je snaha po seberealizaci. V umělecké tvorbě rozhoduje fantazie, intuice a neobvyklé asociace.

Dětská tvořivost je expresivní a spontánní. Protože je jejím cílem rozvoj osobnosti, důležitější než výsledný produkt je vlastní proces, při němž se dítě seberealizuje. Tvořivosti nelze naučit, ale lze ji rozvíjet. Východiskem tvořivého procesu je vždy nějaký podnět, který motivuje jedince k řešení problému. Motivace k hudbě patří k původním elementům vývoje dítěte. Roste z vnitřních potřeb, instinktů, vrozené touhy po zvuku, pohybu a zpěvu. (22)

V praxi hudební výchovy se vyžadují tyto principy:

- hudební fluence,
- hudební flexibilita,
- hudební originalita,
- hudební elaborace. (17)

Čtyři hlavní hudební činnosti – vokálně-intonační, percepční, pohybová a instrumentální jsou v hrách doplněny projevy rétorickými (např. básnickými), hereckými, výtvarnými a tanečními. Tyto aktivity zkvalitňují psychické procesy, paměť, představivost, pozornost, fantazii a myšlení, neboť se na nich aktéři podílí několika smysly zároveň – zrakem, sluchem a hmatem. (21)

Pohybová aktivita může být prostředkem osobité seberealizace a prostorem pro odstranění bariér. (23) Pohyb patří k základním projevům člověka a děti jej zvládají bez ohledu na pěveckou kvalitu. Při hře mohou na stejný podnět reagovat různým pohybem, rychleji tak pochopit určitý jev a získat schopnost komunikace mezi sebou. Novým zkušenostem se žáci nejprve učí napodobováním, neuvědomělým kopírováním a později obměňováním. (24) Pohyb je jednou z cest jak zintenzivnit vnímání hudby. Pohybový výraz řízený hudbou je výpovědí o vnitřním světě individua, o tom, jak jedinec hudbu vnímá a prožívá, jak ji pochopil a jak ji osobitě pojímá. (23)

V praxi se potvrdilo, že i projevy „nezpěvactví“ lze při častém kontaktu s dětmi odstranit důsledně vedenou hlasovou přípravou, v objevení hlavového tónu, záměrném rozvoji dechové techniky a v rozšiřování rozsahu hlasu. Dokonce i „nezpěváky“ lze speciálními postupy nápravy vést k pokrokům a lepším a lepším pěveckým výsledkům. (25) Pro nejmenší děti je zpěv nejpřirozenějším projevem, má pro ně význam komunikace s okolím, mnohé dokonce umí dříve zpívat než správně mluvit. Inspirací pro rozeznávání zvuků mohou být procházky po přírodě, ale i různé předměty v domácnosti. Je stále důležitější věnovat se vnímání zvuků, neboť následkem civilizačních jevů je citlivost sluchu člověka stále snižována. Uši se brání přetížení zvukovým smogem a podvědomě se učí neposлуchat, jedinec začíná hudbu vnímat pouze jako zvukovou kulisu. (26)

U starších dětí je důležitá srozumitelná komunikace, správná motivace a podpora při překonávání trémy. Žáci musí z vyřešení každé malé úlohy pocítit sebeuspokojení a radost z vykonané práce, aby měli chuť pokračovat v ní dál. (15)

Dalším velmi důležitým integračním momentem jsou výtvarné projevy, které mohou pro učitele být měřítkem citové reakce dětí a jejich obraznosti. (13)

Možnosti integrace jsou nekonečné. Příkladem takové práce je výuka Drahomíry Hámové. Její hodiny je možné nazvat jako hodiny múzické výchovy, na kterých propojuje slovo, pohyb, hudbu, nechává slévat a propojovat obrazy, které tak umocňují celkový efekt a dávají vznik napětí a radosti z tvoření a především silný prožitek, který se obtiskuje do

duší dětí a jen tak se neztrácí. Na hodinách dramaticky zpracovává, co by se asi při určité hudbě dělo na plátně, využívá obrazy, jež si žáci vytvořili na hodinách výtvarné výchovy, do kterých nechává studenty umisťovat nadpřirozené bytosti a různé pocity. Zároveň varuje před „americkou zábavou“, bezduchými pohádkami o penězích a před bezobsažným hlukem komerční muziky, „*abychom za několik let neplakali nad tím, že si naši vnuci neumí hrát, povídat si, naslouchat, cítit jeden s druhým, že nemoc už je chronická.*“ (27) Sami učitelé by si měli umět hrát, vymýšlet si, nebát se na chvíli odhodit svou důstojnost a stát se žákům rovnocenným lidským partnerem. „*Učme studenty radovat se z toho, co je zadarmo, být více lidmi mezi sebou.*“ (27) Pedagog je velmi důležitým elementem v celém hudebně výchovném procesu. Jeho představa čeho a proč dosáhnout, invence, výběr originálních prostředků a kombinování vyučovacích postupů jsou rozhodující. Tvořivou pedagogickou strategii je třeba u budoucích učitelů pěstovat, aby to, co sami poznali, prožili a absolvovali, pak dokázali předat svým žákům. (28) Učitel a jeho vzdělání je součástí začarovaného kruhu nízkého stavu hudebního vzdělání u nás. Školy a mnozí jejich vyučující mají k této problematice často zcela špatný nebo nedostačující přístup. Podléhají ekonomickému pohledu na svět, rozvíjí myšlení dítěte, ale esteticko a citovou stránku opomíjí. Hodiny estetické výchovy jsou považovány za nadbytečné nebo zbytečné, bývají nahrazovány jinými, dle některých důležitějšími předměty. Jindy bývají považovány za hodiny rekreační, při nichž si má dítě odpočinout. Tento přístup je zcela špatný. Nedostatečně vzdělaní učitelé pak nedostatečně vzdělávají své žáky. (29) Ti slyší doma zpěv rodičů velmi zřídka anebo vůbec a následující absence školní výchovy k hudbě pěstuje pasivní posluchače konzumu. (30)

Velkou roli hrají i media. Právě ta by mohla nahrazovat nedostatky či podporovat snahy některých rodičů a pedagogů vysílanými pořady, které by si děti mohly oblíbit jako pohádky. Bohužel Zpívánky i Hodiny zpěvu Zdeňka Svěráka a Jaroslava Uhlíře se v televizi vysílají velmi zřídka.

Také náhled na počty žáků navštěvujících základní umělecké školy není zcela uspokojivý. Ve školním roce 2010/2011 to bylo z 913 856 dětí ve věku od 5 do 15 let 237 309 dětí, což činí 26 % dětí. (Nejvíce navštěvují základní umělecké školy děti v kraji Jihomoravském – 29 011 dětí, dále v kraji Moravskoslezském – 26 523 dětí a 26 074 dětí z kraje Středočeského.) Ve školním roce 2011/2012 navštěvovalo základní uměleckou

školu 240 794 z 923 483 dětí, tedy 26 %. (Z toho v kraji Jihomoravském 29 411 dětí, 27 094 v kraji Středočeském a 26 310 v Moravskoslezském.) (31; 32; 33)

2.3 Integrativní projekt

Autorem takového projektu může být učitel, sami žáci, učitel s žáky nebo větší realizační tým odborníků. Velkou inspirací pro hudebně integrovaný projekt je pohádka. Ve vývinu dítěte má nezastupitelnou roli, umožňuje mu poznat svět, postupně si uvědomovat rozdíly mezi dobrem a zlem a osvojovat si tak základní mravní hodnoty. Hudební pohádka tvoří symbiózu děje s hudbou a jinými druhy umění a tvoří tak výchovnou a vzdělávací jednotu.

Hudebně integrovaný projekt je tvořivý proces všech zúčastněných aktérů a komponentů, jehož výsledek je založen na integraci dalších druhů umění při zachování rovnocenného postavení hudby. Může vzniknout v rámci hodiny hudební výchovy nebo jako projekt většího rozsahu, jehož příprava zabere několik takových hodin, v rámci zájmového kroužku nebo jako práce uměleckého tělesa, např. pěveckého sboru nebo folklorního souboru.

Projekt může být propracován do detailu nebo je dějová linka navržena pouze v určitých rysech a při koncertě ji lze rozvíjet na základě improvizace. Důležité je, aby tento proces dětem přinášel zážitek a způsobil emocionální prožívání, neboť prožívání je v lidském životě nenahraditelné, nepřenositelné a u každého jedince individuální.

Projekt musí mít záměr a určitý cíl, měl by být poetický a mimořádný, svým způsobem sváteční a originální. Jeho námět by měl na děti působit tak, aby mu uvěřily a dokázaly se s ním ztotožnit. Hudební materiál by měl být promyšlený celek, který utváří umělecký vkus dětí, ne stylový chaos. Literární stránka projektu musí gradovat a nesmí postrádat pointu. Při scénickém zpracování hraje svou roli i výtvarná stránka projektu – neměly by chybět kostýmy, rekvizity, scéna. Může obsahovat také krátké taneční vystoupení a jiné pohybové kreace.

Pokud jsou splněny základní podmínky pro vznik projektu, tedy je znám námět, téma, je vybrán hudební materiál, literární texty, je rozhodnuta výtvarná podoba koncertu a způsob její realizace, projektant ví, jaké pohybové a taneční kreace bude projekt obsahovat, pak je důležité napsat scénář projektu. Ten musí obsahovat záznam

integrovaného plynutí hudby, slova, pohybu a technickou stránku scénáře zaznamenávající popis scény a prostředí, kostýmů a postav, popis kdy začne znít hudba a jaká, záznam o zařazení pohybové či taneční kreace a změny na scéně.

Účastní-li se tvorby projektu děti, je nutné je zapojit všechny. Integrovaný projekt umožňuje uplatnění všech dětí, dle schopností, které jsou jim vlastní, a ve kterých vynikají. Bude-li realizační fáze takového projektu scénická, je důležité rozdělit role mezi děti podle jejich zaměření tak, aby mělo každé dítě pocit, že je v projektu stejně důležité jako jiné. A naopak není dobré dělat z někoho „hvězdu“ představení. Pedagog se musí v takových případech snažit, aby nadstandardní výkony nadaných dětí byly pro ostatní spíše motivací.

Velké projekty, v nichž děti hrají, je také nutné dobře propagovat. Vytvořit pozvánky pro rodiče, plakáty. To jsou činnosti, které mohou být opět rozděleny mezi žáky, kteří je přijmou jako svou roli.

Podle typu projektu pak jeho prezentace může proběhnout v rámci hudební výchovy nebo jako scénická prezentace v různém prostředí. (34)

3 Výchovné koncerty

Poslech hudby je proces, na kterém se podílí vnímání, prožívání a myšlení. Působí emotivně, vyvolává fyziologické reakce a určitou základní náladu. V životě dětí a mládeže hraje důležitou roli, neboť se postupně stává jednou z hlavních náplní jejich volného času. Hudební vkus mladých lidí je velmi ovlivňován masovými sdělovacími prostředky. Vliv zábavné hudby působí negativně na postoj k hudbě umělecky hodnotné a k návyku na stereotypní hudební postupy a otupování smyslu pro stavebně hodnotnější celky. Proto je nutné rozvíjet zájem o klasickou hudbu už v nejútlejším věku, dát žákům dostatek informací a přiblížit jim tvůrce a interprety natolik, aby jejich jména nezůstávala jen abstraktními pojmy, ale důvěrně žáky oslovovala. Aby vznikla protiváha jednostranného módního zaměření.

Hlavním úkolem výchovných koncertů je seznámit mládež s hudebními díly všech druhů a žánrů, naučit ji zasvěcenému poslechu a připravit a získat ji tak k samostatné návštěvě koncertů ve volném čase. Naučit děti chápat hudbu jako samostatný celek, ne jako zvukový popis děje, obrazu nebo jiného modelu.

Neboť koncerty zvyšují kulturnost a úroveň společenského chování, je důležité vytvářet dlouhodobé koncepční dramaturgie a programové cykly koncertů pro všechny typy škol a zajistit kontinuitu hudebně výchovného působení, které prohlubuje znalosti a pouze nekopíruje učební osnovy. Je vhodné zařadit i pořady upozorňující na paralely mezi klasickou hudbou a např. hudbou jazzovou či rockovou, na úpravy evergreenů vážné hudby a jejich srovnání s originálem. (20)

Výzkumy ukázaly, že školy jsou přesycené různými nabídkami koncertů, často od samostatně výdělečných osob, jejichž koncerty neodpovídají požadované kvalitě. Koncerty by měly provádět oficiální instituce a profesionální hudebníci, kteří program dobře promyslí, přizpůsobí věku recipientů, vytvoří metodické materiály pro učitele, aby děti na koncert přišly již připravené, a při samotném koncertu děti co nejvíce zapojí do děje - nejen otázkami, ale především hudebními činnostmi. Kromě profesionality je pro koncerty nutné adekvátní estetické prostředí; tělocvičny jsou krajně nevyhovující. (35)

3.1 Typologie koncertů u nás i v zahraničí

Jaké koncerty jsou školám nabízeny? Katarína Burgrová uvádí pět typů koncertů:

- *Klasická forma koncertu*, který uvádí moderátor podávající podobné informace jako učitel na hodinách hudební výchovy. Velmi málo využívá hlubší analýzy a fantazii dětí podněcuje pouze povídáním. Děti jsou aktivně zapojeny pouze zpěvem písní a doprovodným tleskáním.
- *Koncerty s hudební pohádkou*, pro něž je výběr hudebních děl přizpůsoben ději. Bývají obohaceny o scénické prvky, jednoduché kulisy, obrázky, tanec a pohyb na scéně. Moderátor bývá jednou z postav, anebo nevystupuje vůbec a jeho úlohu nahradí herci.
- *Koncerty orchestrů*, odehrávající se v koncertních sálech, formou velmi podobné klasickým koncertům. Některé orchestry si uvědomují, že výchovu svých budoucích posluchačů nelze nechat jen na škole a zaměstnávají proto pedagogického pracovníka, který se věnuje přípravě a organizaci těchto koncertů.
- *Koncerty pro rodiny s dětmi* se nachází v dramaturgických plánech mnohých orchestrů. Je to jedna z neefektivnějších forem vytváření

kulturních potřeb. Pro dítě je ideální, když návštěvu koncertu vnímá jako jakou samozřejmou součást života. Některé orchestry dokonce dopředu zveřejňují program, aby se mohly děti s rodiči na koncert připravit.

- *Opery pro děti* bývají buď původní díla psaná přímo dětem, nebo zkrácené úpravy složitých děl do jednodušší a poutavé formy. Takové projekty pořádá například vídeňská Volksoper, kde mají velký úspěch. (35)

Abychom dětem nabízeli poutavou formou kvalitní hudbu, je třeba zlepšit celý systém těchto koncertů. Připravit učitele hudební výchovy metodickými materiály a workshopy, připravit žáky návštěvou hudebníků přímo ve škole, metodickými listy a hudebními činnostmi přímo na koncertě. Dostatečně je motivovat a aktivizovat. Moderátor musí být profesionál, který bude hudbu kvalitně interpretovat, bude umět komunikovat s dětmi a po koncertu s nimi zreflektuje zážitky, pocity a názory z právě absolvovaného představení. (35)

II. Praktická část

4 Výzkum

4.1 Předmět a cíle výzkumu

Jako předmět výzkumu byla stanovena realizace výchovného koncertu pro děti založená na integrativním přístupu k hudebnímu vzdělávání dětí.

Cílem výzkumu je zjistit, jak děti ve třetích a pátých třídách reagují na předloženou hudbu a hudební program a zjistit, do jaké míry jsou děti pátých tříd již ovlivněny současným nízkým kulturním klimatem.

4.2 Pracovní hypotézy a metody

4.2.1 Hypotézy

1. Jsou-li děti vtaženy přímo do děje na základě integrativního přístupu, dostavuje se u nich více prohloubený emocionální prožitek z dané činnosti než při pouhém technickém zvládnutí činnosti bez dalších vjemů.

2. Emocionální reakce dětí, které neprošly v minulosti kvalitním všeobecným hudebním vzděláním, neodpovídají sémantickému hudebnímu sdělení v prezentované hudební ukázce.

3. Získat zájem dětí je jednodušší ve 3. třídě než v 5. třídě. Žáci v třídě 5. nedostali z hlediska rozvoje hudebnosti i estetického projevu dostatek podnětů v období, kdy to nejvíce potřebovali a nyní již přijímají hodnoty, jež souvisí s jejich uznávaným populárním hudebním klimatem, které mívá problematickou úroveň.

4.2.2 Metody

Pro potvrzení či vyvrácení hypotéz byly stanoveny následující metody. V rámci experimentu v podobě výchovného koncertu pro děti bylo uskutečněno pozorování, pro které byly pořízeny videonahrávky. Jednalo se o hodnocení časově velmi krátkého úseku,

ve kterém se projeví reakce dětí. Na základě empirické validizace byly zhodnoceny nahrávky stejné hudební činnosti v experimentální 3. A a kontrolní 3. B třídě s cílem potvrdit či vyvrátit hypotézu č. 1. Pro vyhodnocení hypotézy č. 2 byla použita další videonahrávka žáků 3. A, ze které byla hodnocena míra solidarity dětí a vcítění se do hudební situace. Videonahrávka byla opět hodnocena empirickým bodováním. Hypotéza č. 3 byla ověřována na základě pracovních listů, se kterými děti ve 3. A a 5. A při výchovném koncertu pracovaly. S učitelkou hudební výchovy těchto tříd byl proveden rozhovor, který měl podpořit hypotézy a ukázat, jak jsou děti uvedených tříd zvyklé pracovat při běžných hodinách hudební výchovy a do jaké míry bylo jejich chování rozdílné při tomto projektu.

4.3 Organizace výzkumu

Pro experimentální část bakalářské práce byly napsány 3 scénáře dětských koncertů. Jeden z nich byl realizován ve Fakultní základní škole při Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, Trávníčkova 1744, Praha 13 ve třídách 3. A, 3. B a 5. A, přičemž třída 3. B byla považována za třídu kontrolní. Ke scénáři byla vytvořena prezentace v aplikaci Microsoft PowerPoint s obrazovým materiálem tematicky doplňujícím scénář, s hudebními ukázkami a s úryvky notových zápisů poslouchaných skladeb. Dále byly pořízeny krátké videonahrávky, z nichž byly vyhodnoceny dvě hypotézy. Při koncertě děti pracovaly s pracovními listy, které též sloužily jako materiál k hodnocení jedné z hypotéz.

Ve vyučovacích hodinách hudební výchovy tříd 3. A a 5. A byl realizován jeden ze scénářů jako výchovný koncert pro děti. Ve třídě 3. B proběhl pouze předem daný úsek koncertu – krátká činnost provedená technicky, bez ostatního programu. Tento úsek uskutečněný v experimentální 3. A třídě i kontrolní 3. B třídě byl následně srovnáván. Pracovní listy, vyplněné dětmi ze tříd 3. A a 5. A byly porovnány a vyhodnoceny dle hypotéz.

4.4 Scénáře hudebních lekcí jako experiment

4.4.1 Scénář č. 1

Pro realizaci výchovných koncertů v ZŠ byl vybrán tento scénář, ke kterému byla vytvořena obrazová prezentace v programu PowerPoint a pracovní listy.

Dobrý den děti, ví někdo z vás co je to Pálava? A kde ta Pálava je? (*Čekat na reakce dětí.*) Pálava jsou kopce na jižní Moravě. Je to chráněná krajinná oblast, kde je moc krásná příroda. Ukážu vám několik fotek, abyste viděly, jak pěkný je to kraj. (*Na projektoru ukázat fotky zřícenin Dívčího a Sirotčího hradu, hájenku, studánku, vinohrady – dát dětem ochutnat hrozny.*) Někdy si tam určitě s rodiči udělejte výlet, bude se vám tam líbit. Nebo tam třeba můžete jet na školní výlet! Já bych vám teď o té Pálavě chtěla vyprávět jednu pohádku. Jmenuje se Pod popraškem zlata nastal smutek. Pojďme společně zjistit, co název vlastně znamená.

Pod popraškem zlata nastal smutek

Za dávných časů, někde tam, kde teď stojí hájenka, žila na pálavských kopcích spousta trpaslíků. V těch dobách, kdy trpaslíci obývali kmeny stromů, ještě lidé Pálavu nenavštěvovali. Vše tam žilo poklidným, pomalým životem, stromy šuměly klidnou přírodou svou písničku, zvířátka se proháněla houštím, ptáci zpívali, (*Ukázka: Camille Saint-Saëns, Karneval zvířat, Voliéra + ukázat obrázky v prezentaci.*) květiny těšily svými poupaty slunce a víly z netřesků tančily pro radost celému pálavskému světu. (*Ukázka: Petr Iljič Čajkovskij, Valčík květin z baletu Louskáček + ukázat obrázky v prezentaci.*) Jen ti trpaslíci byli velcí neposedové a vykukové. Rádi škodili, kde se dalo, chystali lumpárny a strašně nenáviděli víly z netřesků pro to, jak je měl každý rád a každý o nich pěkně mluvil.

Jednou když skupinka trpaslíků zaslechla, jak si veverky šuškalý o vílím tanečku při svitu měsíce, kdy už bylo všude ticho a každý se jen těšil jejich tancem, dopálilo je to natolik, že začali spřádat plán: „Uděláme vílám lumpárnu!“ „Uděláme jim tu největší kulišárnu, jaká nás napadne!“ „Ale co na ně tedy vymyslíme?“, překřikovali se jeden přes druhého. „Nastrážíme na ně pasti!“, vykřikl jeden. „Pochytáme je do pavučin a zavřeme je do turolské jeskyně!“, zvolal druhý. (*Zde ukázat v prezentaci obrázek turolské jeskyně.*) Nemohli se dohodnout, jak jim uškodí. Hádali se celou noc a celý druhý den, až ten

nejzlomyslnější a nejpodlejší trpaslík řekl: „Vytrháme, rozšlapeme a zničíme jejich netřesky, nebudou mít kde bydlet, budou hledat jiné domečky, na tancování nezbude čas a každý na ně zapomene.“ (*Ukázka: Sergej Sergejevič Prokofjev, Tanec rytířů z baletu Romeo a Julie + ukázat obrázky v prezentaci.*)

Udělalo se ticho. Každý trpaslík žasnul nad tím, jakou ošklivost vymysleli. Úžas je hned opustil a následoval jásot a oslavy toho nápadu. Domluvili se, že jak víly po poledni začnou tančit až do samého večera, všichni se seberou a půjdou zničit každý netřeskový domeček na který přijdou.

A tak když se slunce vyhouplo nad jejich hlavy, vydali se všichni do útoku. Nic netušící víly se zatím zlehýnka nadnášely nad mladou zelenou travičkou, hopsaly mezi pařezy, smály se na slunce, a když unavené pozdě večer běžely ke svým netřeskům, zbyly jim jen oči pro pláč. Neměly kam schovat svá unavená tělíčka, jejich unavené nožky neměly kde spočinout. Seděly všechny na louce a plakaly. Slzičky stékaly z kopců, leskly se od svitu měsíce, až se u hájenky udělala veliká kaluž. Dodnes je tam studánka s ledovou vodou, čistou jako křišťál, jako byly jejich slzy. (*Ukázka: Petr Iljič Čajkovskij, Labutí téma z baletu Labutí jezero + ukázat obrázky v prezentaci.*)

Po půlnoci se udělala zima, víly se chladem proměnily v zlatý prach a vítr je rozfoukal do všech koutů Pálavy. Když se ráno všechno kolem vzbudilo pod popraškem zlata, všude nastal smutek. I trpaslíci si pomalu začali uvědomovat, co vlastně způsobili. Na Pálavě zůstalo jen málo posledních netřesků. Trpaslíci zalitovali svých činů a začali se o netřesky starat. Ze všech posledních netřesků se staly chráněné rostliny a trpaslíci je teď střeží jako oko v hlavě, aby lidi nedokonali to, o co se kdysi sami snažili. (*Ukázka: Camille Saint-Saëns, Karneval zvířat, Finále + ukázat obrázky v prezentaci.*)

Děti, víte, co trpaslíky nejvíc potrestalo? Bylo to jejich špatné svědomí. A je moc dobře, že se nakonec rozhodli o netřesky starat a pomáhat jim. Viděly jste někdy, jak netřesk vypadá? Není to úplně typická květina. (*Ukázat obrázek v prezentaci.*)

A nyní zkusíme uhodnout několik hádanek. (*Vyzvat děti, aby se postavily a připravily k činnosti.*) Zopakujeme si, co jste slyšely. První skladba zazněla, když se v pohádce zvířátka proháněla houštím a zpívali ptáčci, při druhé ukázce tančily víly z netřesků, při třetí trpaslíci vymysleli svůj zlý čin, ve čtvrté skladbičce se víly proměnily ve zlatý prach a poslední zazněla na konci pohádky, když si trpaslíci uvědomili svou chybu. (*Postupně*

přehrávat dětem skladby jako hádanky a nechat je pantomimicky předvést části pohádky, ve kterých skladba zněla.)

1. *Voliéra* (Ohodnotit pantomimu dětí, vysvětlit ukázkou, představit autora.)

2. *Tanec rytířů.* (Ohodnotit pantomimu dětí, vysvětlit ukázkou, představit autora.)

3. *Valčík květin.* (Ohodnotit pantomimu dětí, vysvětlit ukázkou, představit autora.)

4. *Finále.* (Ohodnotit pantomimu dětí, vysvětlit ukázkou, představit autora.)

5. *Labutí jezero.* (Ohodnotit pantomimu dětí, vysvětlit ukázkou, představit autora.)

A teď si děti budeme o skladbičkách trochu povídat. Ještě jednou vstoupíme do světa hudby a přehrajeme si *Voliéru* od Camilla Saint-Saënsa. Jaká ta skladbička je, děti, je pomalá? (*Čekat na reakce dětí.*) Správně, není. Je docela rychlá. A jakou má náladu? (*Čekat na reakce dětí.*) Byl by ze skladbičky *Voliéra* někdo z vás smutný? Nebyl, že ne? Je veselá. Ptáčci v ní zpívají svou písničku. V pohádce ale nebyli jen ptáčci. Byla tam spousta zvířátek. V té tůnce, kterou víly vyplakaly, dodnes žijí žabky. A my si na ně zahrajeme. Rozdělíme se na několik skupinek a zkusíme udělat žabí koncert s pomocí Orffových nástrojů. (*Při rytimizaci pracovat také s dynamikou.*)

Žabí koncert

1. skupina
Bre - ke - ke - ke, bre - ke - ke - ke, bre - ke - ke - ke.

2. skupina
Kvá - kva - kva, kvá - kva - kva kvá - kva - kva.

3. skupina
Žbluňk! Žbluňk! Žbluňk!

4. skupina
tamburína

5. skupina
ozvučná dřívka

6. skupina
činelky

No to byl žabí koncert! Připadalo mi, jako bych stála u tůňky na Pálavě. Tak dobře se nám to povedlo.

Za malou chvíli se znovu zaposloucháme do Valčíku květin od Petra Iljiče Čajkovského. Děti, víte co je valčík? (*Čekat na reakce dětí.*) Valčík je tanec. Je velmi oblíbený; často se tančí na plesech. A víte kolik má dob, tedy jak se valčík počítá? (*Čekat na reakce dětí.*) Valčík má 3 doby. Ale ty nejsou stejně výrazné, jedna z nich je výraznější. Pojdme zkusit poznat na Valčíku květin, která z nich to je. (*Nyní přehrát ukázkou.*) Která doba je tedy ta výrazná? Kdo si myslí, že to je doba první, kdo druhá a kdo třetí? Správně jste poznaly, že ta první. Ráz dva tři, ráz dva tři.

Pojdme si nyní zkusit valčík zahrát na tělo. První, výraznou dobu budeme tleskat a druhou a třetí dobu jen trochu plesknout do stehů. Ráz dva tři, ráz dva tři. Když teď umíte vytleskat a vypleskat valčík, jako byste byly doprovodný nástroj, zkusíme si nějaký

i zazpívat a rukama se takto doprovodit. Typická písnička ve valčíkovém rytmu je Pásla ovečky. *(V prezentaci ukázat notový zápis písně, provést krátké rozezpívání a poté si s dětmi píseň zazpívat a současně tleskat/pleskat. Poté děti naučit na tuto píseň taneček a společně si jej zatančit.)*

A teď to s těmi skladbičkami zkusíte beze mne. *(Rozdat dětem pracovní listy a vysvětlit, jak budou podle vysvětlivek o náladě, dynamice a tempu označovat křížkem políčko, které odpovídá jejich představě o skladbě. Nebude-li jim žádná z nabízených možností vyhovovat, mohou do kolonky poznámky napsat jiný výraz. Postupně přehrát 3 ukázky skladeb. V prezentaci je doplnit obrázky, ukázkami notových zápisů a portréty skladatelů.)*

Nálada: 1 hodně veselá
 2 veselá
 3 ani veselá ani smutná
 4 smutná
 5 hodně smutná

Dynamika: 1 ff
 2 f
 3 mf
 4 p
 5 pp

Tempo: 1 vivace (velmi rychle)
 2 allegro (rychle)
 3 moderato (klidně)
 4 andante (pomalu)
 5 adagio (velmi pomalu)

Sergej Prokofjev – Tanec rytířů z baletu Romeo a Julie

	1	2	3	4	5	poznámka
vesele - smutně						
silně - slabě						
rychle - pomalu						

Petr Iljič Čajkovskij – Labutí jezero

	1	2	3	4	5	poznámka
vesele - smutně						
silně - slabě						
rychle - pomalu						

Camille Saint-Saëns – Karneval zvířat, Finále

	1	2	3	4	5	poznámka
vesele - smutně						
silně - slabě						
rychle - pomalu						

(Vyzvat děti k vyplnění následujících otázek.)

Věk:

Třída:

Dívka – chlapec

Hudbu poslouchám: často a rád/a – občas – nerad/a

Skladbičky: se mi všechny líbily – některé se mi nelíbily – žádná se mi nelíbila

Znova bych si je poslechl/a: rád/a – je mi to jedno – už je nechci slyšet

Pohádka se mi: moc líbila – byla průměrná – nelíbila

Celý program se mi: velmi líbil – ani líbil ani nelíbil – nelíbil

Naposledy si Pálavu připomeneme moravskou lidovou písní Běžela ovečka, kterou si spolu zazpíváme. Na chvilku si můžeme představit, že ten kopeček, do kterého ovečka běží, je naše Pálava.

Ještě než se rozloučíme, na druhou stranu pracovního listu namalujte, co vás dnes nejvíce zaujalo. Může to být konkrétní činnost, anebo třeba jen barvami vyjádřená nálada.

Na závěr zavzpomínáme na celou dnešní hodinu. (*Zrekapitulovat a zhodnotit s dětmi celý program.*) A někdy příště na shledanou s hudbou!

4.4.2 Scénář č. 2

Jak jsme hledali naši paní ředitelku v ZOO

Protože naše paní ředitelka má kromě dospělácké duše taky dušičku dětskou, takovou jakou máme my, vymyslela letos pro všechny třídy spoustu výletů. Pro naši třídu naplánovala cestu do zoologické zahrady. A jelikož má ráda zvířata, vyrazila tam s námi. Bylo to jednoho slunečného dubnového dne, kdy jsme my – 4. A, paní třídní učitelka a paní ředitelka vyrazili do ZOO.

Protože je paní ředitelka ráda veselá, vymyslela pro nás hru. Schovala se někde v ZOO a my jsme ji šli hledat. Kde začít? Eva Nováčková měla nápad: „Určitě bude u klokanů!“ A tak jsme se vydali tam. Viděli jsme spoustu krásných klokanů a slyšeli, jak vesele hopkají v trávě. (*Ukázka: Camille Saint-Saëns, Karneval zvířat, Klokani + ukázat obrázky v prezentaci.*) Paní ředitelka tam ale nebyla. „Tak bude u žiraf,“ říkal David Macháček. „Tam ne,“ povídá na to Maruška Červenková. „Já myslím, že je u lvů.“ „A já, že je u tygrů!“ „Ne, u ptáčků!“ „U opic!“ A začali jsme se tak překřikovat, až musela zakročit paní učitelka a řekla, že půjdeme hlavní cestou a budeme hledat postupně. Přišli jsme k velké ohradě. Byla ale úplně prázdná. Chvilí jsme čekali, napjatí, jestli paní ředitelku někde zahlédneme. A v tom jsme uslyšeli takový dupot, že sebou všichni trhli. (*Ukázka: Camille Saint-Saëns, Karneval zvířat, Antilopy + ukázat obrázky v prezentaci.*) Přehnaly se přes celou ohradu a zase se schovaly. Kdo to mohl být děti? (*Promítnout krátké video o antilopách.*) Byly to antilopy. Ale byly jste se svou odpovědí velmi blízko, děti! Záleží totiž na vaší představivosti. Pan skladatel Camille Saint-Saëns při psaní této skladby myslel na antilopy, ale mohly by to být třeba i běžící žirafy, že ano?

Paní ředitelka nikde, naše 4. A šla dál. V další ohradě, u které jsme se zastavili, byla parádní podívaná. Poslechněme si, kdo tam byl. (*Ukázka: Camille Saint-Saëns, Karneval zvířat, Slon + ukázat obrázky v prezentaci.*) Děti, kdo mohl tohle být? Koho jste si představovaly? Mohl to být třeba nějaký malý ptáček nebo nemohl? Určitě je to nějaké velké zvíře a asi taky těžké zvíře. Slyšely jste ty těžkopádné kroky? (*Přehrát malý kousek ukázky.*) Byli to sloni. A jak se tak dívám, žádný slon nemá na zádech naši paní ředitelku, tak půjdeme dál.

Zastavili jsme se u zvláštního domku. Eva Nováčková se trochu bála. Poslechněte si, co se z něj linulo za zvuky? (*Ukázka: Camille Saint-Saëns, Karneval zvířat, Akvárium +ukázat obrázky v prezentaci.*) Co to mohlo být za dům dětí? (*Čekat na reakce dětí.*) Znělo to tajemně, že? Odkud takové zvuky můžeme slyšet? Byl to dům s akváriem! Procházeli jsme chodbou, jejíž stěny byly skleněné. Do jednoho pořád narážela taková pruhovaná velká ryba. Báli jsme se, že sklo praskne. Prohlíželi jsme si ten krásný tajemný svět pod vodou a na chvíli zapomněli, že vlastně hledáme paní ředitelku. V žádné chodbičce nebyla, a tak jsme museli jít dál.

Přišli jsme k jezeru. (*Ukázka: Camille Saint-Saëns, Karneval zvířat, Želvy + ukázat obrázky v prezentaci.*) Kdo to mohl, děti, být? Jaká ta skladba je, je rychlá? (*Čekat reakce dětí.*) Je rozvážná? Na jaké zvířátko mohl pan skladatel myslet, když ji psal? (*Čekat reakce dětí.*) Jsou to želvy. „Jé,“ zakřičela Maruška Červenková, „támhle je paní ředitelka!“ Jenže jak tak silně zakřičela, chovatel želv, se kterým si paní ředitelka povídala, se lekl a omylem paní ředitelku shodil do vody mezi želvy. Přeskočili jsme nízký plot a běželi na kraj jezera. Pan chovatel byl úplně bezradný, běhal kolem jezírka a nevěděl, jak paní ředitelku dostat ven. Všude překážely překvapené želvy, kterým se ani trochu nelíbilo, že mají ve vodě návštěvu. Než se pan chovatel nadál, statečná paní ředitelka začala plavat pryč od želv za námi, na druhou stranu jezera. David Macháček společně s Františkem Radou jí podali ruce a pomohli jí z jezera ven. Pan chovatel se zatím vzpamatoval, přiběhl s dekou a horkým čajem pro paní ředitelku. Přece jen, v dubnu to na koupaní ještě moc není.

Teda děti, to byl dobrodružný výlet, že? Tedy, já bych se o paní ředitelku bála. Ještě že byly v jezírku želvy a ne třeba krokodýli! A vy už jste byly se svou třídou v ZOO? Nebo s rodiči? A pamatujete si všechny ty zvuky, které se dají v ZOO slyšet?

Zkusíme ta zvířátka, která potkala 4. A poznat. Slyšely jste želvy, slony, klokany, akvárium a antilopy. (*Postupně použít skladbičky a vyzvat děti, aby pantomimicky předvedly zvíře, které z ukázky poznaly a vysvětlily, podle čeho zvíře poznaly.*)

A teď si zkusíme některá ze zvířátek napodobit my. (*Za pomoci Orffových nástrojů s dětmi rytmitizovat a napodobovat klokany. V prezentaci ukázat notaci.*)

Hrajeme si na klokany

1. skupina
Ská - če, ská - če, ská - če.

2. skupina
Po - ska - ku - je, po - ska - ku - je, po - ska - ku - je.

3. skupina
Hop, hop, hop, hop, hop, hop.

4. skupina
činelky

5. skupina
dřevěný blok

6. skupina
bubínek

Děti, vy určitě víte, co je to dynamika, že ano? (*Společně si termín vysvětlit.*) Zkusíme si s těmi klokany trochu pohrát. (*To, co děti nacvičily, zahrát a zazpívat v pianu a ve forte.*)

Než si naši skladbu zahrajeme naposledy, zavřete, prosím, oči a představte si, že stojíte u ohrady klokanů. Klokani prvně přiskáčí až k nám, a potom zase od nás pryč. Co se bude, děti, dít se zvukem, když se k nám budou klokani přibližovat? Uslyšíme je víc a víc. A naopak, když budou skákat pryč, zvuk jejich hopsání se nám bude vzdalovat a uslyšíme ho čím dál méně. V hudbě tomu zesilování a zeslabování říkáme jak? (*Počkat na reakce dětí.*) Crescendo a decrescendo. (*Napodobit s dětmi klokany, kteří se přibližují a vzdalují.*)

(Dále s dětmi napodobit tajemný svět pod vodou, budou-li to časové možnosti dovolovat.)

Děti, všechny ty krásné skladbičky, které jste dnes slyšely, napsal jeden francouzský skladatel. Jmenoval se Camille Saint-Saëns. Těchto skladbiček o zvířátkách nenapsal jen pět, je jich dohromady čtrnáct. Tvoří hudební suitu s názvem Karneval zvířat. Víte, co je to suita? Přijďme na to společně. Je nám jasné, že je to skladba. Podle Karnevalu zvířat jste poznaly, že je složená z více skladeb. A jaké ty skladbičky byly, byly všechny ve stejném tempu – tedy stejně rychle nebo stejně pomalu? *(Čekat na reakce dětí.)* Nebyly. Suita je tedy skladba složená z několika skladbiček, které jsou charakterově i pohybově kontrastní. Často to bývají skladbičky taneční.

A teď to s těmi skladbičkami zkusíte beze mne. *(Rozdat dětem pracovní listy a vysvětlit, jak budou podle vysvětlivek o náladě, dynamice a tempu označovat křížkem políčko, které odpovídá jejich představě o skladbě. Nebude-li jim žádná z nabízených možností vyhovovat, mohou do kolonky poznámky napsat jiný výraz. Postupně přehrát 3 ukázky skladeb. V prezentaci je doplnit obrázky, ukázkami notových zápisů a portréty skladatelů.)*

Nálada: 1 hodně veselá
 2 veselá
 3 ani veselá ani smutná
 4 smutná
 5 hodně smutná

Dynamika: 1 ff
 2 f
 3 mf
 4 p
 5 pp

Tempo: 1 vivace (velmi rychle)
 2 allegro (rychle)
 3 moderato (klidně)
 4 andante (pomalu)
 5 adagio (velmi pomalu)

Camille Saint-Saëns – Karneval zvířat, Slon

	1	2	3	4	5	poznámka
vesele - smutně						
silně - slabě						
rychle - pomalu						

Camille Saint-Saëns – Karneval zvířat, Akvárium

	1	2	3	4	5	poznámka
vesele - smutně						
silně - slabě						
rychle - pomalu						

Camille Saint-Saëns – Karneval zvířat, Želvy

	1	2	3	4	5	poznámka
vesele - smutně						
silně - slabě						
rychle - pomalu						

(Vyzvat děti k vyplnění následujících otázek.)

Věk:

Třída:

Dívka – chlapec

Hudbu poslouchám: často a rád/a – občas – nerad/a

Skladbičky: se mi všechny líbily – některé se mi nelíbily – žádná se mi nelíbila

Znova bych si je poslechl/a: rád/a – je mi to jedno – už je nechci slyšet

Pohádka se mi: moc líbila – byla průměrná – nelíbila

Celý program se mi: velmi líbil – ani líbil ani nelíbil – nelíbil

A na rozloučenou se naučíme/si zazpíváme píseň Slon. (*V prezentaci ukázat její notový zápis a v průběhu písně rukou v notovém záznamu ukazovat.*)

4.4.3 Scénář č. 3

Procházkovi na procházce

„Kluci, vstávejte! Je krásné ráno, vyrazíme si celá rodina na procházku.“ „Mami a kam? Mně se chce ještě spát.“ „Jen vstávej, ty lenochu, půjdeme na Vyšehrad.“ A než hodiny odbily devátou, maminka, tatínek, Honzík, Tomášek a František Procházkovi stáli před domem nachystaní na malý výlet.

„Mami, a budeš nám zase vyprávět?“ „To víš, že budu,“ řekla maminka a zastavila se na mostě nad řekou. „Tohle je naše Vltava, kluci.“ (*Ukázat obrázky v prezentaci.*) „To je jasné mami, to ví přece úplně každý,“ řekl znuděný Honzík. „Pramení na Šumavě a vlévá se do Labe. A má okolo 430 km, to jsi věděla, mami?“ „Teda Honzíku, ty víš věci,“ řekl Tomášek. „A víte, kluci, že o té Vltavě někdo napsal skladbu?“ „Ne, a jakou?“ „No Vltavu! Zavřete oči a poslouchajte, jak Vltava zní.“ (*Ukázka: Bedřich Smetana, Má vlast, Vltava + ukázat obrázky v prezentaci.*) Než bys řekl švec, celá rodina stála u Vyšehradu. (*Ukázka: Bedřich Smetana, Má vlast, Vyšehrad + ukázat obrázky v prezentaci.*) „Ten pan skladatel, který napsal Vltavu, napsal taky skladbu Vyšehrad. Jmenoval se Bedřich Smetana a je pohřbený právě tady na Vyšehradě, na Slavíně. Na hřbitově, kde odpočívá mnoho významných Čechů. Bedřich Smetana má dokonce v Praze své muzeum. Až se půjdeme příště projít, mohli bychom se do něj podívat.“

„Mám Vyšehrad moc ráda,“ řekla maminka. „Už jsem vám vyprávěla pověsti, které se o Vyšehradu povídají? Třeba tu o Krokovi, jeho dceři Libuši a Přemyslu Oráčovi? Nebo chcete slyšet raději tu o rytíři Horymírovi a jeho koni Šemíkovi?“ „O Libuši už nám

povídala paní učitelka ve škole, mami, řekni nám tu druhou.“ „Dobře,“ řekla maminka, a zatímco s tatínkem roztahovala deku na trávě a vybalovala svačinky na malý piknik, začala vyprávět.

„Horymír byl rytíř, který byl na Vyšehradě uvězněn. Den před svou smrtí mohl mít poslední přání. Nejvíce ze všeho se chtěl Horymír projet na svém věrném koni Šemíkovi. Kníže, který ho věznil, nechal uzavřít všechny brány pevnosti, aby nemohl Horymír prchnout. Nebylo to ale pranic platné. Šemík, s Horymírem na zádech, přeskočil hradby a skočil rovnou do řeky. Horymíra tak zachránil, ale sám, i přes svou statečnost, zemřel.“ „Mami, to je ale smutná pověst. Mrzí mě, že Šemík umřel,“ řekl nejmladší František.

A tatínek vymyslel, že kluky na rozveselení naučí kousek básně. „Je od Karla Jaromíra Erbena a jmenuje se Zlatý kolovrat,“ kluci. (*V prezentaci ukázat text básně a obrázky.*)

Okolo lesa pole lán,
hoj jede, jede z lesa pán,
na vraném bujném jede koni,
vesele podkovičky zvoní,
jede sám a sám.

A před chalupou s koně hop
a na chalupu: klop, klop, klop!
„Hola hej! otevřte mi dvěře,
zbloudil jsem při lovení zvěře,
dejte vody pít!“ (36)

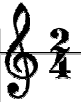
„Jen co dojdete svačinku, můžete tu básničku říkat se mnou.“ (*Vybídnout děti, aby recitovaly také.*) „A pro maminku ji zkusíme předvést.“ (*Pantomimicky s dětmi předvést obsah básně.*) „To vám to hezky jde,“ usmívala se maminka. „Povím vám jednu zajímavou věc. Tahle básnička byla také inspirací pro jednoho českého hudebního skladatele. Pro Antonína Dvořáka.“ (*Ukázka: Antonín Dvořák, Zlatý kolovrat + ukázat obrázky v prezentaci.*) „A všimněte si, jak hudba kopíruje text básně. Zkuste, kluci, do skladby Antonína Dvořáka říct aspoň první dva verše. Zkuste to se mnou!“ (*Rytmicicky s dětmi přednášet text do hudby.*)


„Františku, copak je, tebe naše hraní nebaví? Nelež pořád na té dece, pojd' za námi,“ řekla maminka. „Maminko, já nemůžu. Mě bolí břicho a taky hlava, chce se mi spát.“ Maminka dala Františkovi pusku na čelo a vyděsila se, jak ho má horké. „To nevypadá dobře, František musí rychle do postele,“ kluci. Tatínek, Honzík a Tomášek sklidili piknik a všichni honem pospíchali domů. Maminka Františka zabalila do peřin, udělala konvici horkého čaje a dala mu medicínu. Nechali Františka spát a čekali do večera, jestli se mu neudělá lépe. Horečka pořád stoupala. Maminka říkala, že teploměr snad musí být pokažený. Ale nebyl. S Františkem bylo zle. Tatínek zavolal doktora. Čekání na něj trvalo věčnost. Aby nebyli všichni tak smutní, pustil tatínek rádio. A ozvala se z něj moc smutná skladba. *(Ukázka: Leoš Janáček, Po zarostlém chodníčku, Sýček neodletěl + ukázat obrázky v prezentaci.)* Maminka rádio po chvíli zase vypnula. „Kluci, tu skladbu napsal moravský skladatel Leoš Janáček, když byl hrozně smutný. Napsal ji, když mu umírala dcera!“ „Nám ale František neumře, maminko, neboj se.“


Právě přišel pan doktor. Vyšetřil Františka a dal mu nějaké léky. Řekl, že pokud Františkovi nebude do rána lépe, bude muset do nemocnice. Maminka celou noc nespala a starala se o něj. Až nad ránem, celá unavená, usnula. Čekalo ji ale moc milé probuzení, protože Františkovi klesla teplota a cítil se skoro zdravý. Když tatínkovy palačinky začaly vonět po celém domě, vzbudili kluci maminku k obědu Humoreskou od Antonína Dvořáka. *(Ukázka: Antonín Dvořák, Humoreska + ukázat obrázky v prezentaci.)* Měla velikou radost, že je Františkovi lépe. A František měl radost, že má maminka dobrou náladu a bude pro ně zase vymýšlet hádanky, úkoly a bude jim vyprávět a pouštět další krásné skladbičky. Z radosti, že se Františkovi udělalo lépe, začala maminka tančit po pokoji. *(Ukázka: Leoš Janáček, Lašské tance, Pilky + ukázat obrázky v prezentaci.)*


To jsem ráda, děti, že to Františkem dobře dopadlo! Pojd'me si pro radost o těch pilkách zazpívat. *(Naučit děti slezskou lidovou píseň Už ty pilky dořezaly a poté na motivy této písně rytmizovat připravený text s pomocí Orffových nástrojů.)*


Pilky a mlýnky


1. skupina  Pil - ky pí - lí, pil - ky pí - lí, pil - ky pí - lí.


2. skupina  Pí - lí, pil - ky, pil - ky, pí - lí.

3. skupina  Mlýn - ky, mlýn - ky, mlýn - ky.

4. skupina  Me - lou, me - lou, me - lou.

5. skupina
dřevěný blok 

6. skupina
ozvučná dřívka 

7. skupina
xylofon 

Ted' si budeme o skladbách trochu povídat, děti. První dvě skladby, které jste slyšely, patří do symfonického cyklu *Má Vlast*. Dohromady má cyklus skladeb šest. Bedřich Smetana je téměř všechny psal jako hluchý. A přece jsou tak krásné! Ještě jednou si přiblížíme skladbu *Vltava*. Poslechněte si, co o ní Bedřich Smetana napsal: „*Skladba líčí běh Vltavy, začínaje od prvních obou praménků, chladná a teplá Vltava, spojení obou potůčků do jednoho proudu; pak tok Vltavy v hájích a po lučinách, krajinami, kde zrovna se slaví veselé hody; při noční záři lůny rej rusalek; na blízkých skalách vypínají se pyšně*

hrady, zámky a zříceniny, Vltava víří v proudech Svatojánských; teče v širokém toku dále ku Praze. Vyšehrad se objeví, konečně mizí v dálce v majestátním toku svém v Labi.“ Teď víme, na co skladatel myslel, když Vltavu psal. Poslouchejte. (Ukázka: Bedřich Smetana, *Má vlast, Vltava.*)

A teď dostanete hádanku. Jak se jmenovala další skladba Bedřicha Smetany, kterou jste slyšely? (*Čekat na reakce dětí.*) Přehrajeme si ji ještě jednou. (Ukázka: Bedřich Smetana, *Má vlast, Vyšehrad.*) Děti, poznaly jste, který nástroj na začátku skladby zní? (*Diskuze s dětmi. Pustit video s nahrávkou harfenistky. Doplnit zajímavé informace o harfě pro lepší představu – váha asi 36 kg, 47 strun, z nichž některé jsou barevné, 7 pedálů, výška 1,8 m. V prezentaci ukázat obrázky harfy.*)

Další skladatel, od kterého dnes zazněly 2 skladby, byl Antonín Dvořák. Tak jako Bedřich Smetana má i Antonín Dvořák tady v Praze své muzeum, které rozhodně stojí za návštěvu. Dozvíte se tam hodně zajímavých věcí. Například to, že žil Antonín Dvořák nějaký čas v Americe a díky tomu ho dnes zná celý svět. Poslechneme si znova jeho skladby, které jsme dnes slyšeli. (Ukázka: Antonín Dvořák, *Zlatý kolovrat.*) Hádejte, děti, která skladba to byla? (*Diskuze s dětmi o tom, na základě čeho poznaly, že jde o tuto skladbu.*) (Ukázka: Antonín Dvořák, *Humoreska.*) Pamatujete si někdo z vás, děti, jak se jmenovala tato skladba? (*Diskuze s dětmi o náladě skladby.*)

O této skladbě zkusíme přemýšlet víc a v pracovním listu ji lépe popsat. Podle vysvětlivek o náladě, dynamice a tempu označte křížkem políčko, které odpovídá vaší představě o skladbě. Pokud byste chtěly skladbičku popsat ještě jinak než je zde uvedeno, nebo něco doplnit, můžete do kolonky poznámka.

Nálada:	1 hodně veselá
	2 veselá
	3 ani veselá ani smutná
	4 smutná
	5 hodně smutná

Dynamika: 1 ff
2 f
3 mf
4 p
5 pp

Tempo: 1 vivace (velmi rychle)
2 allegro (rychle)
3 moderato (klidně)
4 andante (pomalu)
5 adagio (velmi pomalu)

Antonín Dvořák – Humoreska

	1	2	3	4	5	poznámka
vesele - smutně						
silně - slabě						
rychle - pomalu						

Poslední skladatel, jehož skladby tu dnes zazněly, se jmenoval Leoš Janáček. Na rozdíl od předchozích dvou skladatelů nepochází z Čech, ale z Moravy. Velkou část života žil v Brně, kde dokonce založil konzervatoř. Jeho tvorba je hodně inspirovaná moravskou lidovou hudbou. Například u skladby Pilky. (*Ukázka: Leoš Janáček, Lašské tance, Pilky.*)

Leoš Janáček – Pilky

	1	2	3	4	5	poznámka
vesele - smutně						
silně - slabě						
rychle - pomalu						

A poslední skladba, kterou si dnes přehrajeme, se jmenuje Sýček neodletěl. Je součástí patnáctidílného klavírního cyklu Po zarostlém chodníčku. Zaposlouchejme se do něj.

Leoš Janáček – Sýček neodletěl

	1	2	3	4	5	poznámka
vesele - smutně						
silně - slabě						
rychle - pomalu						

(Před rozloučením poprosit děti o vyplnění následujících otázek.)

Věk:

Třída:

Dívka – chlapec

Hudbu poslouchám: často a rád/a – občas – nerad/a

Skladbičky: se mi všechny líbily – některé se mi nelíbily – žádná se mi nelíbila

Znova bych si je poslechl/a: rád/a – je mi to jedno – už je nechci slyšet

Pohádka se mi: moc líbila – byla průměrná – nelíbila

Celý program se mi: velmi líbil – ani líbil ani nelíbil – nelíbil

Na rozloučenou si, děti, zazpíváme Už ty pilky dořezaly. Na shledanou s hudbou!

Scénáře byly inspirovány knihami Jaroslava Herdena (37; 38) a scénářem Kataríny Burgrové. (35)

4.5 Pozorování

Srovnat hodnoty, které nejsou vypočitatelné, např. pozornost dětí, jejich zaujatost pro věc a další, lze na základě empirické validizace. Pro zhodnocení dětské reakce v daném okamžiku byla stanovena tato hodnotící škála.

- 4 Nadprůměrná kvalita dětské reakce v daném okamžiku.
- 3 Evidentně zaměřená pozornost dětí k prováděné činnosti, která souvisí se situací.
- 2 Průměrná kvalita zaměřené pozornosti k danému okamžiku, která je občas porušena jiným projevem, jež nesouvisí s danou činností.
- 1 Dítě neprojevuje zájem o danou činnost, nespolupracuje na řešení problému, nezískali jsme jeho pozornost.

Pro hypotézu č. 1 byl ze scénáře vybrán úsek, při kterém měly děti tančit jednoduchý taneček na píseň Pásla ovečky. V experimentální 3. A třídě mu předcházelo povídání o valčíku, vytleskávání valčíkového rytmu s důrazem na první dobu a zpěv písně. Poté se děti postavily do kroužku a při zpěvu tancovaly. V kontrolní 3. B třídě děti pouze tančily taneček při zpěvu bez předchozího uvedení do tématu. Obě situace byly dle hypotézy srovnány a vyhodnoceny.

Pro hypotézu č. 2 byl natočen úsek, ve kterém děti pantomimicky vyjadřují náladu dané situace dle pohádky, kterou v úvodu slyšely. Hodnocena byla dvě pantomimická vyjádření – smutek a radost. Nejprve děti vyslechly Valčík květin z baletu Louskáček Petra Iljiče Čajkovského, který v pohádce představoval tančící víly. Děti měly v pantomimě předvést radost, vílí tanec a bezstarostnost. V druhé ukázce reagovaly na Labutí téma z baletu Labutí jezero Petra Iljiče Čajkovského, který v pohádce představoval smutek nad rozšlapanými netřesky a beznaděj vil, které neměly kam složit utancovaná tělíčka a čekalo je rozplynutí v prach. Děti měly v pantomimě předvést smutek nad touto situací, empatii s vílami a pláč.

4.5.1 Rozhovor s učitelkou

Abychom doplnili informace o žácích ze tříd, ve kterých projekt proběhl, provedli jsme rozhovor s Mgr. Eliškou Bendovou, učitelkou hudební výchovy.

- Paní učitelko, myslíte si, že děti 3. třídy přijímají hodnoty, které se jim snažíte vštípit, lépe než děti 5. třídy?

E. B.: Na naší škole mají děti na hudební výchovu různé učitelky, proto je těžké říci, jak se jejich schopnosti rozvíjely a rozvíjejí. Záleží také na tom, do jaké míry žáky učitel motivuje a jaký má sám vztah k předmětu, který vyučuje. 3. A jsem převzala již jako druháky, 5. A jako čtvrtáky. Na třetáky tedy působím již od věku 8 let a je možné, že ve výzkumu mohli mít větší úspěch než páťáci, které hudebně vychovávám až od věku 10 let. Myslím ale, že bez ohledu na hudbu mladší děti vnímají víc, co jim učitel říká.

- Lze děti v 5. třídě ještě získat pro klasickou hudbu?

E. B.: Získat děti v 5. třídě pro klasiku? Asi lze, záleží na kontextu, ve kterém se k ní dostanou, co jim učitel vybere, co k tomu řekne, na co se zaměří, jaké úkoly při poslechu žáci dostanou. Podle mě je to možné i u starších dětí. Hodně ale působí kolektiv, kdy jedinec z obavy před výsměchem třídy raději nepřizná, že se mu něco takového líbí, protože by byl za podivína a třeba i vyčleněn ze skupiny. To je možná až moc „vyhrocená“ představa, ale tuším, že i tak ty děti můžou uvažovat.

- Jak hodnotíte pozornost a počínání dětí ve 3. a v 5. třídě?

E. B.: Obě třídy pracovaly celkem dle svého standardu jako v běžných hodinách HV. Našli se nicméně jedinci, kteří jsou aktivnější v rámci třídy a snažili se tedy reagovat více i na dotazy při projektu, popř. být nápomocní a soustředění se zodpovědným přístupem k věci.

- Do jaké míry lze v běžných hodinách s dětmi pracovat na základě integrativního přístupu k hudebnímu vzdělávání? Je na to dostatek prostoru?

E. B.: Se žáky pracuji podle ŠVP, ale zbývá nám čas i na zpříjemnění hodin zpěvem s Orffovými nástroji, hrou na Boomwhackers, zpěvem karaoke atd. Velmi často používáme v hodinách dataprojektor, na kterém si kromě obrázků k dané látce pouštíme videa – záznamy koncertů, ukázky hry na jednotlivé hudební nástroje atd.

- Jsou žáci zvyklí v běžných hodinách hudební výchovy vyjadřovat své emoce? Jak hodnotíte jejich projevy při pantomimě?

E. B.: Své emoce mají šanci vyjádřit, ale moc to neumějí, protože znají celkově málo výrazů, které by mohli použít. Až když jim nějaké přídavné jméno napovím, chytanou se ho. Vesměs bohužel řeknou líbí, nelíbí, ale těžko se v nich pěstuje říct proč tak nebo tak. Kromě toho mají hodinu jen jednou týdně a někdy i ta odpadne. Princip pantomimy znají, ale je jasné, že se po sobě opičí a vydávají zvuky, i když tam nepatří.

- Jak často chodí děti ze ZŠ Trávníčkova na výchovné koncerty? Jaké mají možnosti hudebního vyžití ve škole?

E. B.: Na FZŠ Trávníčkova probíhá výuka HV během celé základní školní docházky jednu hodinu týdně. Žáci mají možnost navštěvovat mnou vedený nepovinný předmět Hrátky s hudbou, který pro děti vedu. Zde děti zpívají, tancují, zdokonalují se v rytmické přípravě, dozvídají se víc informací z hudební nauky. Mohou spolupracovat žáci od 1. do 9. třídy, což je velmi prospěšné z hlediska vývoje dalších sociálních vztahů. Práce v menší skupince mi také umožňuje individuálnější přístup ke každému dítěti. Bohužel se počet dětí v tomto předmětu rok od roku snižuje a složení žáků proměňuje, což přičítám malé podpoře těchto činností rodinami i jisté neschopnosti žáků věnovat pozornost jedné zálibě celý školní rok. Kromě toho v budově školy v pronájmu probíhají hodiny baletu, irských tanců atd. Tyto kroužky děti docela navštěvují, zejména z 1. stupně. Na výchovné koncerty chodí žáci 1-2x ročně. Pokud je to možné, dostanou předem popis programu, který je čeká a na co se mají zaměřit.

- Jakou máte zkušenost s tím, jak děti přichází hudebně vzdělané z rodin a školek do ZŠ?

E. B.: Hudební vzdělání a zázemí rodin vesměs neznám; žáky většinou dostanu až na 2. stupni. Ale vnímám výrazně jejich neznalost lidových písní již na 1. stupni. Obávám se, že problém s hudební vzdělaností dětí souvisí s jejich přechodem z MŠ do ZŠ. V MŠ se velmi často tančí, zpívá, pracuje s rytmem. Po nástupu na ZŠ se ale bohužel i dnes stává, že žáci dostanou paní učitelku, která nemá k hudbě blízký vztah, nerada tento předmět učí

nebo hudbě zkrátka nerozumí a neví si rady, tak nechá děti přinést vlastní CD a to je všechno. Toto má samozřejmě negativní dopad na další hudební rozvoj dítěte.

- Jaké procento dětí ze tříd, ve kterých projekt probíhal, navštěvují ZUŠ?

E. B.: Ptávám se, kdo chodí do ZUŠ nebo na nějaký nástroj hraje/hrál. Bývá to tak do jedné třetiny z celé třídy. Co se týče tříd, ve kterých probíhal výzkum – ve 3. A chodí do ZUŠ málo dětí, maximálně 30 %. 5. A je celkově hudebnější než jiné ročníky, do ZUŠ chodí téměř 50 % dětí.

4.6 Výsledky výzkumu

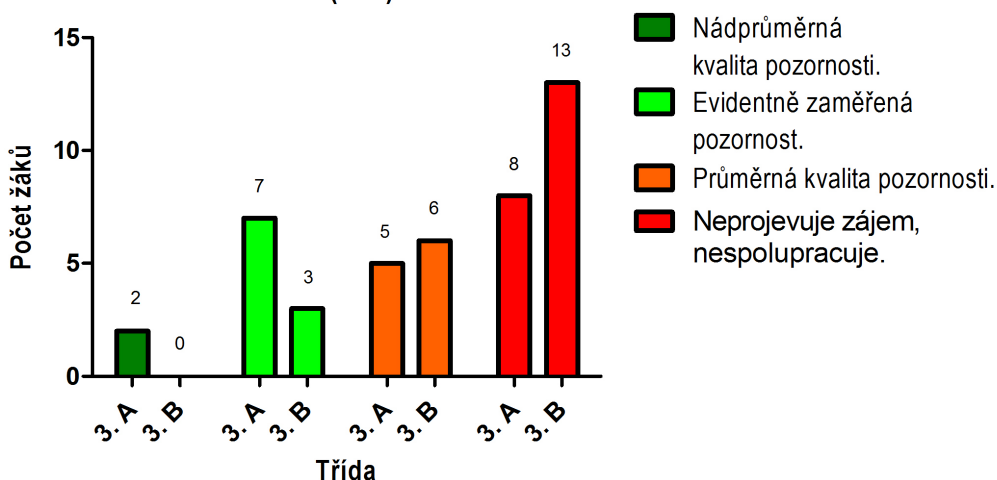
4.6.1 Vyhodnocení hypotézy č. 1

V experimentální třídě 3. A se z dvaadvaceti žáků dva projeví nadprůměrně, sedm dětí projevilo evidentně zaměřenou pozornost, pět dětí průměrnou pozornost a osm dětí o činnost neprojevovalo zájem.

V kontrolní třídě 3. B se z dvaadvaceti žáků nikdo neprojevil nadprůměrně, tři děti projevily evidentně zaměřenou pozornost, šest dětí průměrnou pozornost a třináct dětí o činnosti neprojevovalo zájem.

Výsledky shrnuje následující graf.

Srovnání reakcí a emocionálních prožitků v experimentální (3. A) a kontrolní (3. B) třídě



4.6.1.1 Diskuze

Z grafů je patrné, že experimentální třída, která byla vtažena do děje celým programem, byla pozornější a zaujatá danou činností. V experimentální třídě reagovala přibližně polovina žáků spíše kladně, zatímco v kontrolní třídě reagovala většina žáků spíše záporně. V obou třídách se vyskytlo několik dětí, které odmítaly spolupracovat, především šlo o chlapce. Tuto skutečnost je možné připsat jejich věku, ve kterém se nechtějí projevovat tancem před děvčaty. Na výsledek výzkumu zajisté působily i jiné vnější faktory, které jej mohly více či méně ovlivnit. V experimentální třídě probíhala v den koncertu klasická výuka, zatímco ve třídě kontrolní byl výzkum proveden v suplované hodině, po níž děti odcházely na plavání, a jejich pozornost tím mohla být narušena. I přes vnější faktory však byla v obou třídách patrná rozdílná atmosféra. Děti v třídě experimentální byly vstřícné a úkoly plnily s nadšením. Děti ve třídě kontrolní byly nesoustředěné, nepozorné, odmlouvaly a neměly chuť se zapojit do činnosti, která byla vytržena z kontextu a kterou nechápaly. Hypotéza č. 1 byla tedy potvrzena.

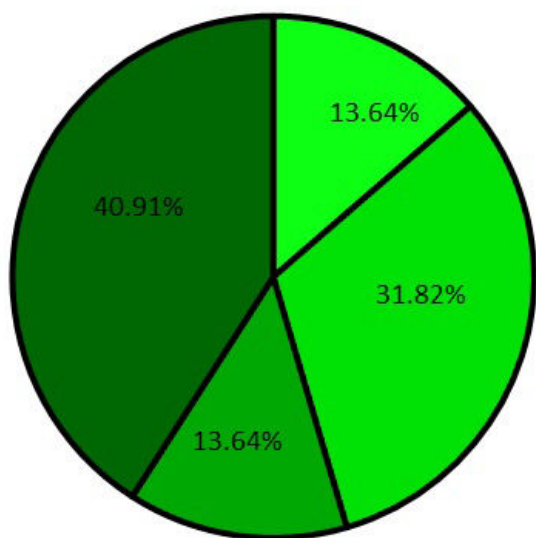
4.6.2 Vyhodnocení hypotézy č. 2

Na skladbu Valčík květin, při které měly děti vyjadřovat radost, reagovali z dvaadvaceti žáků tři žáci nadprůměrně, sedm žáků projevilo evidentně zaměřenou pozornost, tři žáci průměrnou pozornost a devět žáků neprojevovalo o činnost zájem.

Na Labutí téma, při kterém měly děti vyjadřovat smutek, reagoval jeden žák nadprůměrně, čtyři žáci projevili evidentně zaměřenou pozornost, deset žáků reagovalo průměrně a sedm žáků neprojevovalo o činnost zájem.

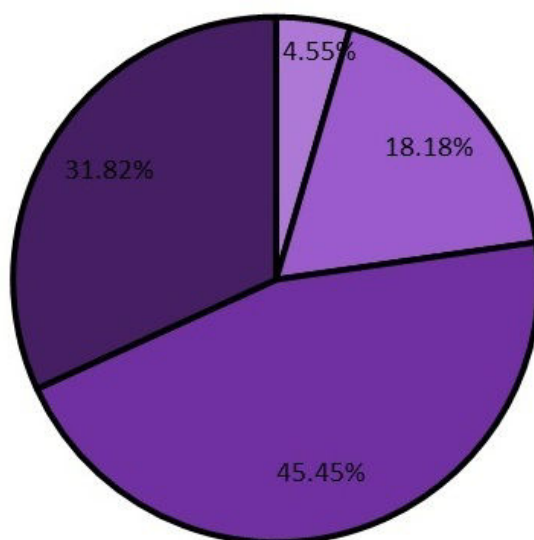
Valčík květin (radost)

- Nadprůměrné reakce
- Adekvátní reakce
- Průměrné reakce
- Dítě neprojevuje zájem, nereaguje



Labutí téma (smutek)

- Nadprůměrné reakce
- Adekvátní reakce
- Průměrné reakce
- Dítě neprojevuje zájem, nereaguje



4.6.2.1 Diskuze

V obou případech více než polovina dětí reagovala neadekvátně či nedostatečně zaujatě. Děti se při pantomimě hodně rozhlížely po ostatních spolužácích a nesoustředily se na svou činnost. Některé děti činnost naznačovaly, ale bály se ji více projevit. Ve třídě se však objevilo i několik dětí, které velmi sugestivně předváděly pláč či se společně chytily za ruce a začaly tančit na Valčík květin. Z výsledků lze usoudit, že se děti spíše ostýchají projevit své emoce a vyjádřit hudební situaci. Hypotéza č. 2 se tedy potvrdila.

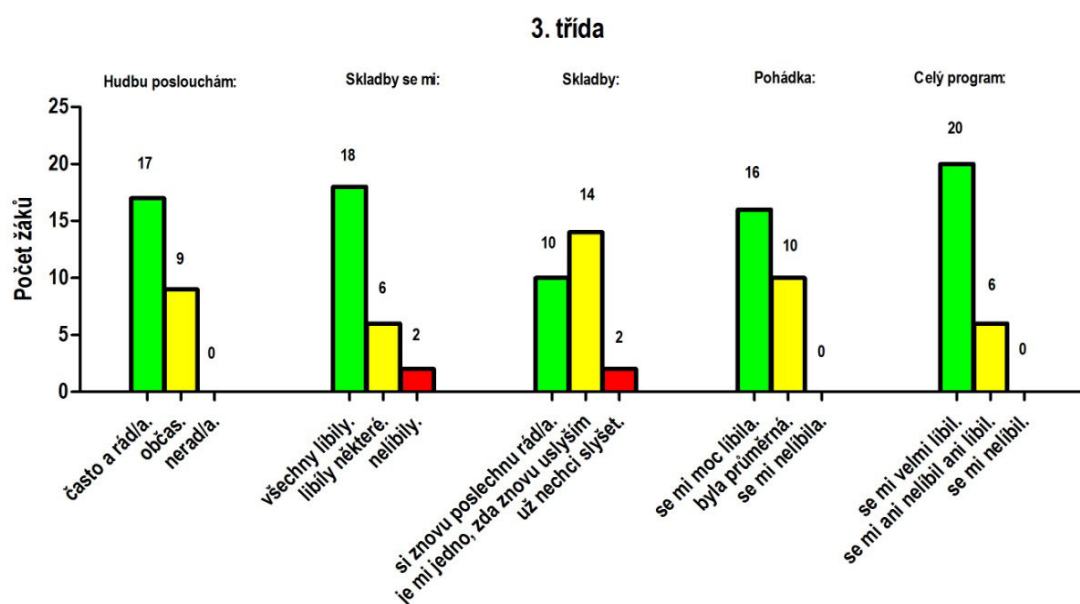
4.6.3 Vyhodnocení hypotézy č. 3

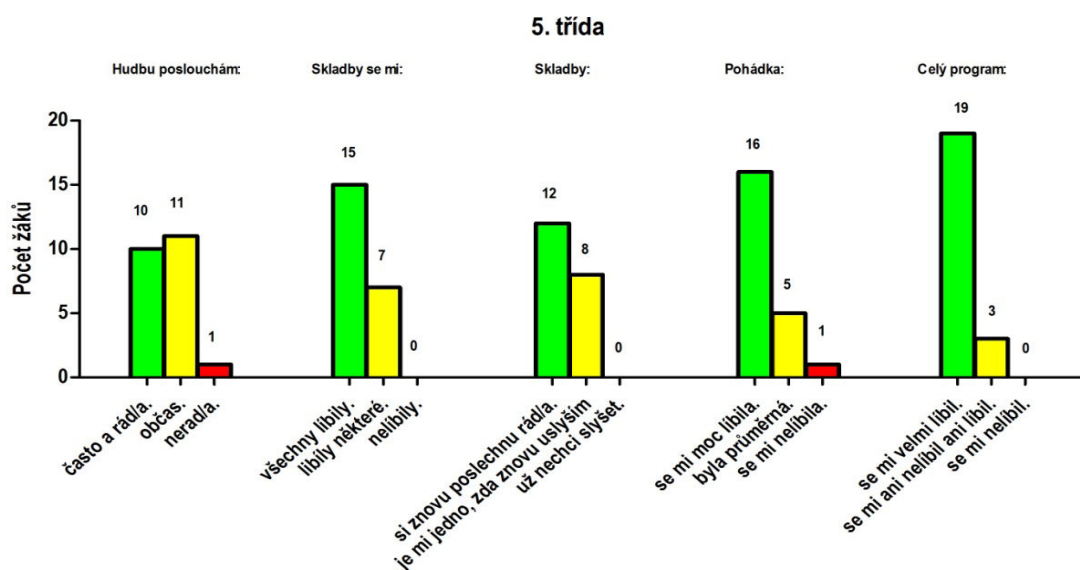
Ve třídě 3. A, ve které bylo přítomno vyučování dvaadvacet žáků, poslouchá hudbu často a rádo deset dětí, občas jedenáct dětí a jedno dítě poslouchá hudbu nerado. Skladby přehrané při koncertě se všechny líbily patnácti dětem, sedmi dětem se některé ze skladeb nelíbily, žádné dítě neoznačilo, že se mu ani jedna skladba nelíbí. Ještě jednou by si

skladby poslechl rádo dvanáct dětí, osmi dětem je jedno, zda skladby znovu uslyší, žádné dítě neoznačilo možnost, že skladbu již slyšet nikdy nechce. Pohádka se líbila šestnácti dětem, podle pěti dětí byla průměrná, jednomu dítěti se nelíbila. Celý program se líbil devatenácti dětem, třem dětem se ani nelíbil ani líbil a žádné dítě jej neoznačilo záporně.

Ve třídě 5. A bylo v den experimentu přítomno šestadvacet žáků. Z nich poslouchá hudbu často a rádo sedmnáct dětí, občas devět dětí a nerado žádné dítě. Skladby přehrané při koncertě se všechny líbily osmnácti dětem, šesti dětem se některé nelíbily a dvěma dětem se nelíbila žádná. Znovu by si skladby poslechl rádo deset dětí, čtrnácti dětem je to jedno a dvě děti skladby již nechtějí slyšet. Pohádka se líbila šestnácti dětem, podle deseti dětí byla průměrná a žádné dítě ji neohodnotilo negativně. Celý program se líbil osmnácti dětem, šesti dětem se ani nelíbil ani líbil a žádné dítě jej neoznačilo negativně.

Výsledky shrnují následující grafy.

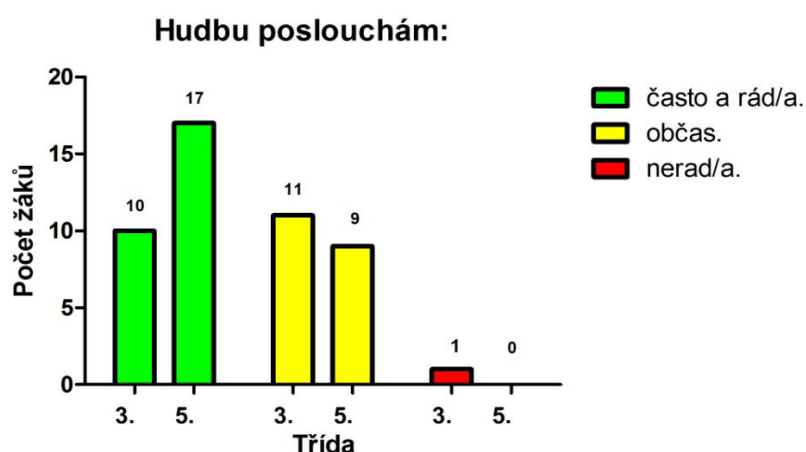


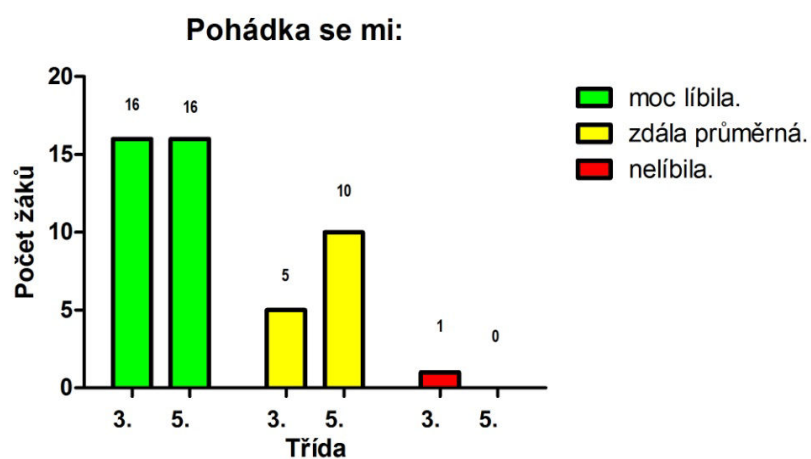
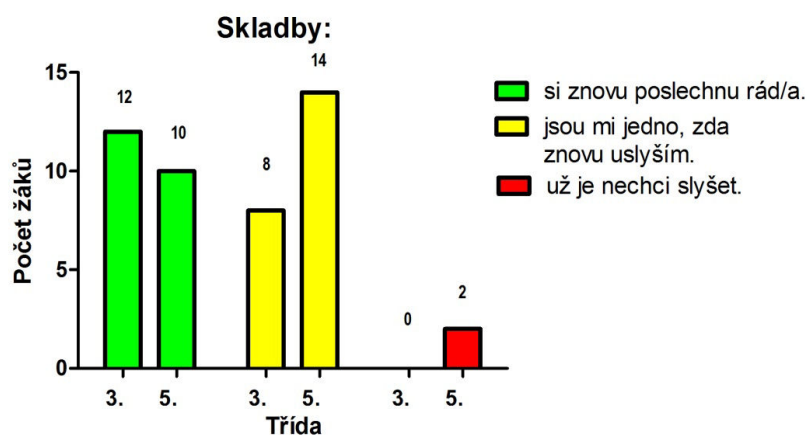
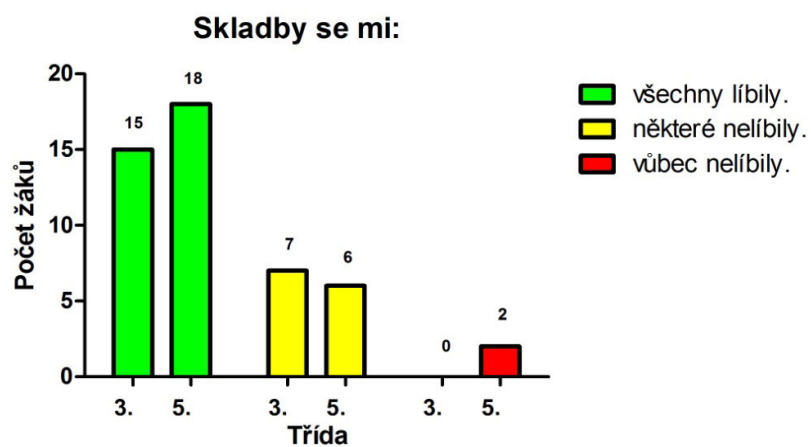


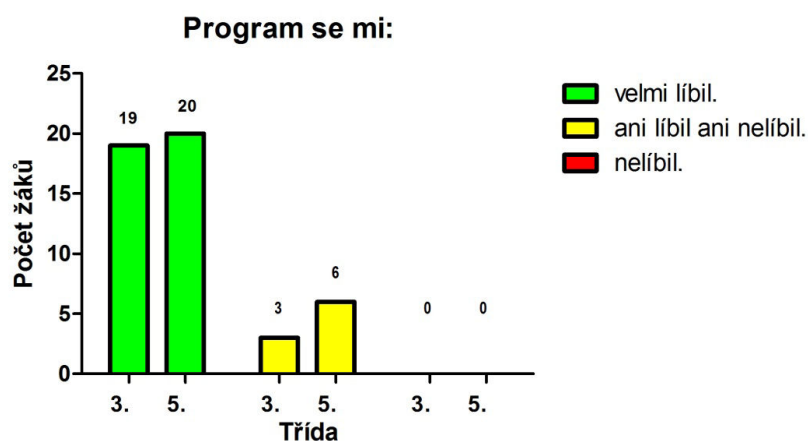
Z hlediska statistického hodnocení na základě χ^2 -kvadrát testu není u jednotlivých otázek položených dětem v pracovním listu mezi žáky 3. a 5. tříd v hodnocení programu signifikantní rozdíl: u srovnání oblíbenosti poslechu hudby ($p = 0,26$); působení skladeb ($p = 0,36$); možnosti dalšího poslechu ($p = 0,21$); názoru na pohádku ($p = 0,31$); a hodnocení programu jako celku ($p = 0,64$).

Z charakteru grafů je patrné, že vzhledem k počtu žáků nejsou hodnoty příliš rozdílné, v obou třídách děti poslouchají hudbu rády a předváděný program je oslovil.

Pro přesnější srovnání 3. a 5. třídy lze výsledky vidět na následujících grafech.

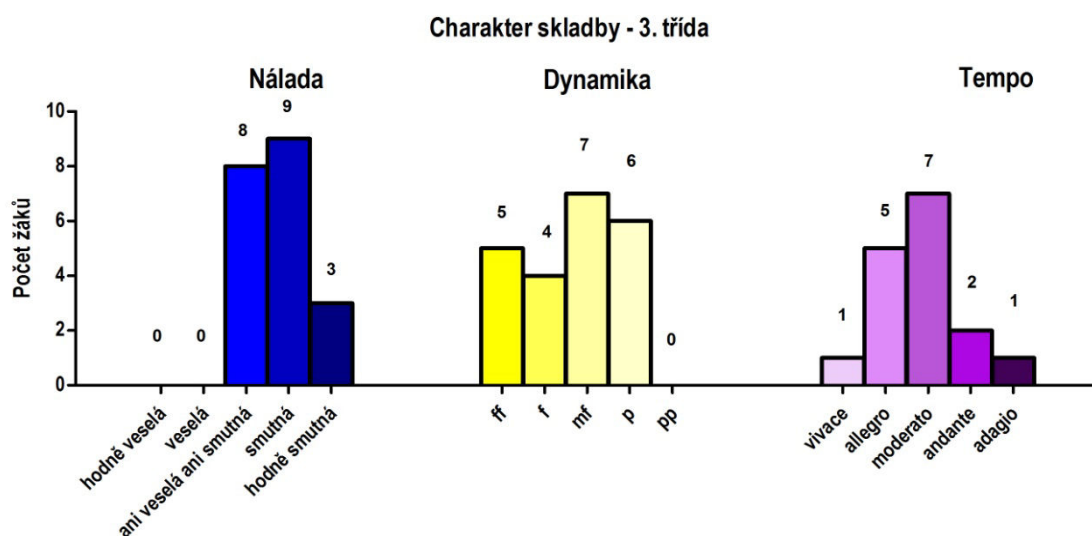


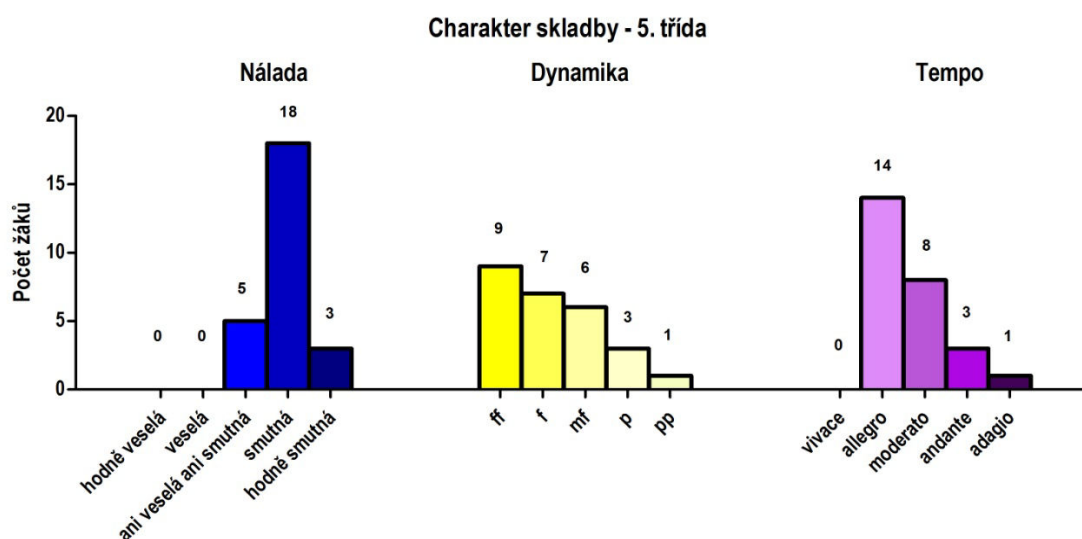




Jedním z úkolů, které děti řešily v pracovním listu, bylo hodnocení charakteru skladby na základě poslechu. Děti slyšely skladbu třikrát a průběžně se jim již mohl tvořit názor. Při třetím poslechu měly skladby ohodnotit z hlediska nálady, dynamiky a tempa. Pro zajímavost vidíme srovnání výsledků hodnocení 3. A a 5. A u skladby Tanec rytířů.

Hodnocení charakteru skladby Tanec rytířů Sergeje Prokofjeva.





Data byla vyhodnocena pomocí χ -kvadrát testu, který ukázal, že se žáci 3. a 5. třídy signifikantně nelišili v hodnocení nálady skladby ($p = 0,23$), v hodnocení dynamiky ($p = 0,44$) ani v hodnocení tempa skladby ($p = 0,17$).

Z charakteru grafu je však patrné, že náladu skladby cítili žáci obou tříd jako spíše smutnou nebo smutnou. Z hlediska dynamického cítění skladbu lépe pochopili žáci 5. třídy. Totéž platí o tempu, kde byly odpovědi žáků v 5. třídě jednoznačně bližší autorovu označení skladby než odpovědi žáků ve třídě 3.

4.6.3.1 Diskuze

Z výsledků vyplývá, že žáci obou tříd projevovali průměrně stejný zájem/nezájem o daný program. Nelze tedy říci, že je jednodušší zaujmout žáky 3. třídy než žáky 5. třídy. Vnější faktory, jimiž je např. různé složení třídy s dětmi více hudebně zaměřenými a méně hudebně zaměřenými, mohly tento výzkum zkreslit. Hypotéza č. 3 se však nepotvrdila.

4.7 Závěr výzkumu

Výzkum proběhl na poměrně nízkém vzorku dětí. Proto nelze hodnotit jeho výsledky jako zcela průkazné. Přesto mohou částečně charakterizovat, jak děti reagují na hudbu a mohou naznačit, ve kterých oblastech je třeba pracovat.

5 Náměty do praxe

Je dokázáno, že integrativní spojování činností je tím nejlepším způsobem jak vyučovat hudební výchovu. Jedině propojování a střídání různých činností může děti udržet v napětí a pozornosti. V praxi lze tohoto cíle dosáhnout mnoha způsoby. Základní pomůckou pro vytvoření takových hodin či výchovných koncertů jsou Orffovy nástroje. Hra na ně není složitá, buduje rytmické cítění, dává dítěti možnost improvizace a kreativity a zaručuje alespoň částečný úspěch ve zvládnutí úkolu. Jako velmi přínosné se ukazují i prvky výtvarné výchovy, ať jde již přímo o tvorbu dětí jako reakce na emocionální podnět nebo o obrazy, které dětem vybírá učitel. Mohou-li děti kromě poslechu také vidět noty, obrazy nástrojů, které znějí nebo přímo muzikanty, zanechává v nich tento zážitek hlubší stopu. Posledním výrazným prvkem, který by v integrované hudební výchově a integrovaném projektu neměl chybět, je pohyb. Jedná se o naprosto přirozenou aktivitou člověka a dětí především. Zvláště na 1. stupni základní školy je pro děti často náročné vydržet celé dopoledne při vyučování v klidu sedět. Je-li jim dána možnost pohybu, nejenže opět způsobíme hlubší zážitek z činnosti, ale můžeme po uklidnění pohybu očekávat větší pozornost, neboť neposednost dětí byla předchozím pohybem na nějaký čas uspokojena.

Tím naprosto nejdůležitějším momentem celé této problematiky je značný rozdíl mezi teorií a praxí. Jan Prchal dokonce hovoří o „*dvojí hudební výchově – té, kterou se zabývají akademická pracoviště a témata doktorandských prací a té, která je dnes a denně realizována na všech základních školách a s jejíž problematikou jsou každodenně konfrontováni běžní učitelé předmětu*“.⁽³⁹⁾ Je tedy nutné, abychom vše, co víme, uváděli ve skutečné, aby se slova nestávala jen znaky napsanými na papíře, ale aby nabývala reálného sémantického významu a posouvala tak děti k vyšším cílům a celou naši společnost vedla k ideálům bytí.

Závěr

Děti mají neuvěřitelnou schopnost se rychle učit a přijímat podněty ze svého okolí. To dává dospělým možnost děti naučit mnoho dobrého a snažit se ovlivnit první kroky jejich života správnými vjemy. Tuto skutečnost si bohužel většina dospělých neuvědomuje nebo s ní neumí dobře pracovat. Mnozí pedagogové však mají stále na mysli výrok J. A. Komenského *Na dobrém počátku vše záleží*. Hloubku významu této věty by měli mít na mysli také rodiče. Právě oni jsou těmi, kdo s dětmi tráví nejvíce času a bez jejich snahy nemají pedagogové na čem stavět.

Již od raného dětství je třeba dětem ukázat základní lidské hodnoty a pomoci jim najít si své místo mezi ostatními lidmi. Naučit je vnímat svět kolem nás, rozlišovat dobré a zlé. Tomu může být velmi nápomocná, ba přímo klíčová, hudba.

Úkolem rodičů a pedagogů by tak mělo být nenechat děti pasivně přijímat to, co lacině nabízí media, ale ukázat jim ověřené estetické ideály, nabídnout jim širokou škálu vážné hudby, která zapůsobí na jejich emoce a pomůže jim vytvářet vlastní postoje.

Ve společnosti vládne disharmonie mezi rozumovými a citovými stránkami osobnosti a v této době úpadku společenské etiky má hudební výchova a hudební kultura zásadní význam pro zdravý vývoj dětí a mládeže. (40)

Bibliografie

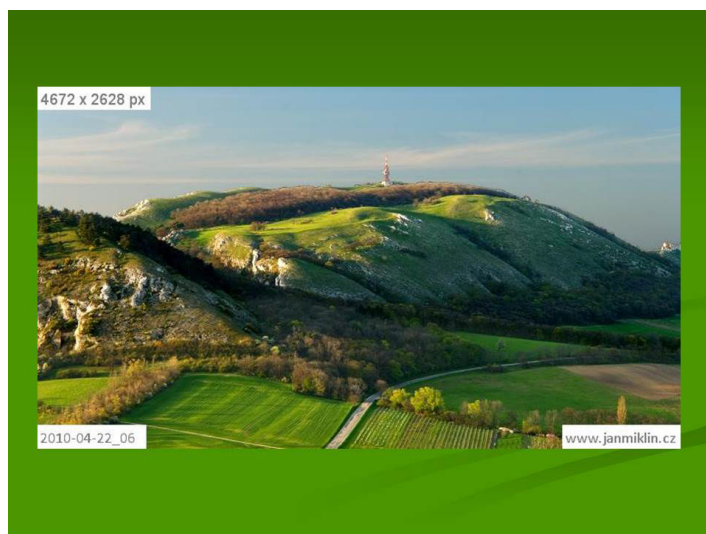
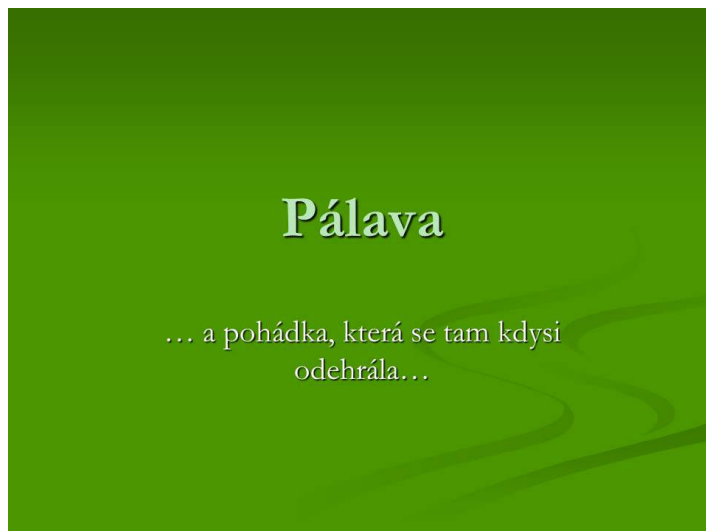
1. PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky*. 3., nezm. vyd. Praha,: SPN, t. Rudé právo, Brno, 1971. 461 p.
2. SEDLÁK, F.; VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Přípravované vydání přepracované knihy Františka Sedláka *Základy hudební psychologie*, 377 p.
3. SADLER, T. W.; LANGMAN, J. *Langman's medical embryology*. 12th. Philadelphia: Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins, 2012. xiii, 384 p. p.
4. HEPPEP, P. G. An Examination of Fetal Learning before and after Birth. *Irish Journal of Psychology*, 1991, vol. 12, no. 2, p. 95-107. ISSN 0303-3910.
5. KODEJŠKA, M. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2002.
6. JUNQUEIRA, L. C. U. A.; CARNEIRO, J.; CONTOPOULOS, A. N. *Basic histology: A Concise medical library for practitioner and student*. Los Altos, Calif.: Lange Medical Publications, 1975. s. v.
7. KRÁLOVÁ, E. *Intencionálna hudobná príprava a rozvoj osobnosti žiaka v tranzitívnom období.: Etnopedagogické a muzikoterapeutické paradigmy v hudobnej pedagogike*. Trnava: 2009. s.
8. PETRESS, K. The Importance of Music Education. *Education*, 2006, vol. 126, no. 1, p. 112-115.
9. KOMENSKÝ, J. Á. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975.
10. MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: 2013. s. 156.
11. FELIX, B. *Tvorivá dramatika v školskej a mimoškolskej hudobnej výchove: Kreativita a integrativní hudební pedagogika v evropské hudební výchově*. Praha: Společnost pro hudební výchovu ČHS, 1994. s. 174.
12. ROSCHER, W. Integrativná hudobná pedagogika a polyestetická výchova. In *Integrujúce možnosti hudby a umelecká výchova detí a mládeže*. Bratislava: SHS, 1992. p.
13. POŠ, V. *kreativita a integrace jako báze elementární hudební výchovy: Kreativita a integrativní hudební pedagogika v evropské hudební výchově*. Praha: Společnost pro hudební výchovu ČHS, 1994. s. 174.
14. POLEDŇÁK, I. *Smysl a meze uplatnění kreativních přístupů v hudební výchově: Kreativita a integrativní hudební pedagogika v evropské hudební výchově*. Praha: Společnost pro hudební výchovu ČHS, 1994. s. 174.
15. DOBROTOVÁ, A. *Tvorivé miniatury v hudebných činnostiach ako prostriedok výchovy k tvorivosti: Kreativita a integrativní hudební pedagogika v evropské hudební výchově*. Praha: Společnost pro hudební výchovu ČHS, 1994. s. 174.
16. LANGSTEINOVÁ, E. *Princípy hudobnových práce: Kreativita a integrativní hudební pedagogika v evropské hudební výchově*. Praha: Společnost pro hudební výchovu ČHS, 1994. s. 174.
17. BOHONYOVÁ, M. *Kreativita ako humanistická paradigma vyučovania hudobnej výchovy v základnej škole: Kreativita a integrativní hudební pedagogika v evropské hudební výchově*. Praha: Společnost pro hudební výchovu ČHS, 1994. s. 174.
18. HERDEN, J. *Hudba pro děti*. Praha: Karolinum, ve spolupráci s vydavatelstvím a nakladatelstvím H + H, 1992. ISBN 80-7066-522-X.

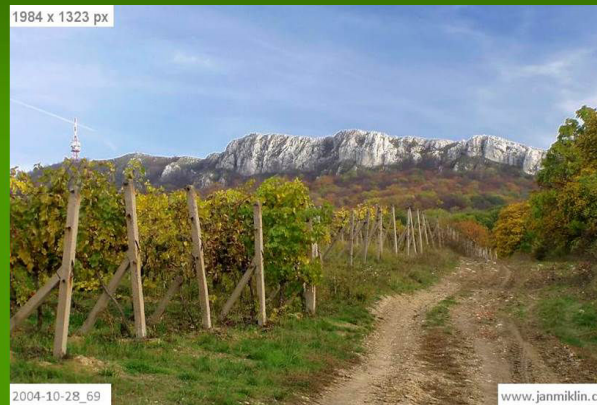
19. ZENKL, L. *Kreativita a integrace ve službách specifických cílů hudební výchovy: Kreativita a integrativní hudební pedagogika v evropské hudební výchově*. Praha: Společnost pro hudební výchovu ČHS, 1994. s. 174.
20. DRÁBEK, V. *ABC výchovných koncertů*. Praha: Olympia, 1987.
21. BARANOVÁ, E. *Hudebno-tvorivé hry - prostriedok integrovaného vyučovania hudobnej výchovy a ich vplyv na rozvoj hudobnosti žiakov: Kreativita a integrativní hudební pedagogika v evropské hudební výchově*. Praha: Společnost pro hudební výchovu ČHS, 1994. s. 174.
22. DRÁBEK, V. *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1998. 146 p.
23. STIBOROVÁ, Z. *Kreativní program v hudebně pohybové výchově studentů: Kreativita a integrativní hudební pedagogika v evropské hudební výchově*. Praha: Společnost pro hudební výchovu ČHS, 1994. s. 174.
24. KNOPOVÁ, B. *Pohybová kreativita jako zdroj aktivního vnímání hudby: Tvořivost jako základní dimenze moderní hudební pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1992. s. 182.
25. TICHÁ, A. *Tvořivé operace v intonačně osvojeném tónovém prostoru: Kreativita a integrativní hudební pedagogika v evropské hudební výchově*. Praha: Společnost pro hudební výchovu ČHS, 1994. s. 174.
26. TICHÁ, A.; RAKOVÁ, M. *Zpíváme a hrajeme si s nejmenšími*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0136-6.
27. HÁMOVÁ, D. *Integrace hudební, hudebně pohybové, dramatické a výtvarné výchovy v tvořivém procesu: Tvořivost jako základní dimenze moderní hudební pedagogiky*. Pedagogická fakulta UK v Praze: Pedagogická fakulta UK, 1992. s. 182.
28. JENČKOVÁ, E. *Integrace jako zdroj pedagogické aktivity: Kreativita a integrativní hudební pedagogika v evropské hudební výchově*. Praha: Společnost pro hudební výchovu ČHS, 1994. s. 174.
29. VÁŇOVÁ, H. *Integrace intonačních a vokálně tvořivých činností: Kreativita a integrativní hudební pedagogika v evropské hudební výchově*. Praha: Společnost pro hudební výchovu ČHS, 1994. s. 174.
30. HAGAROVÁ, O. *Možnosti a nutnosť integrácie pri rozvíjaní intonačných a spevákovo-technických schopností študentov: Kreativita a integrativní hudební pedagogika v evropské hudební výchově*. Praha: Společnost pro hudební výchovu ČHS, 1994. s. 174.
31. ÚŘAD, Č. S. *Základní umělecké školy - základní přehled*. Praha: czso, 2012. s. [http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/3A001B1DD2/\\$File/33011226.pdf](http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/3A001B1DD2/$File/33011226.pdf).
32. ÚŘAD, Č. S. *Základní umělecké školy - základní přehled*. Praha: czso, 2013. s. [http://www.czso.cz/csu/2013edicniplan.nsf/t/2E0028BC81/\\$File/33011326.pdf](http://www.czso.cz/csu/2013edicniplan.nsf/t/2E0028BC81/$File/33011326.pdf).
33. ČR, M. *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v České republice za rok 2011*. Praha: MŠMT ČR, 2012. s. 148.
34. BALCÁROVÁ, B. *Aplikácia integratívnej hudobnej pedagogiky v predprimárnej a primárnej hudobnej edukácii*. Prešov, 2011. 178 p. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
35. BURGROVÁ, K. *Koncerty pre deti a mládež = Konzerte für Kinder und junge Hörer*. In Buchborn, T. et al. *Koncerty pre deti a mládež = Konzerte für Kinder und junge Hörer : zborník vedeckých štúdií a príspevkov zo seminárov v rámci projektu*

- Koncerty pre deti a mládež - dôležitá súčasť hudobného vzdelávania*. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2007. p. 207. ISBN 978-80-8068-647-5.
36. ERBEN, K. J. R. *Kytice*. Ostrava: Aries, 1995. 151 p. p. Edice Art.
37. HERDEN, J. *My pozor dáme a posloucháme*. Praha: Scientia, spol. s r. o., pedagogické nakladatelství, 1994. 119 p. ISBN 80-85827-56-5.
38. HERDEN, J. *My pozor dáme a nejen posloucháme*. Praha: Scientia, spol. s r. o., pedagogické nakladatelství, 1997. 210 p. ISBN 80-7183-087-9.
39. PRCHAL, J. *Nastává čas bít na poplach? Hudební výchova ve 21. století: Teorie a praxe hudební výchovy II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-519-5.
40. KODEJŠKA, M. Na dobrém počátku všechno záleží! *Noviny Klubu volných novinářů*. 2011 [cit. 25. 4. 2013].
<http://www.klubvolnychnovinaru.cz/noviny/aktualne/na-dobrem-pocatku-vsechno-zalezi!>

Přílohy

Příloha č. 1 - Obrazová prezentace



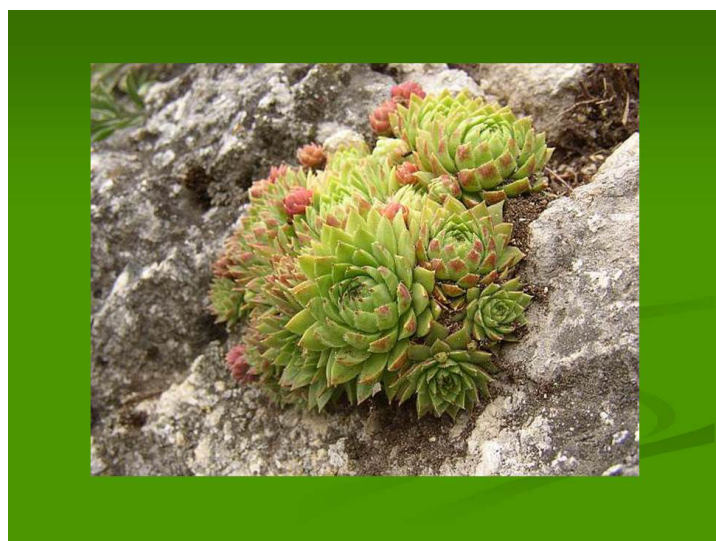
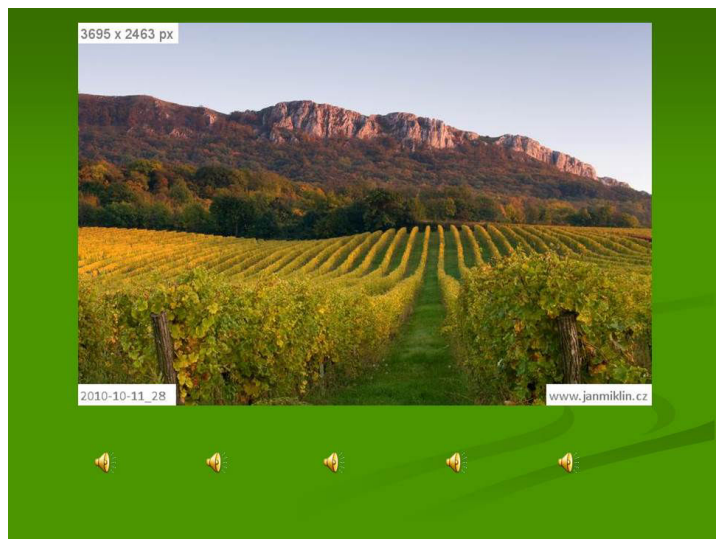


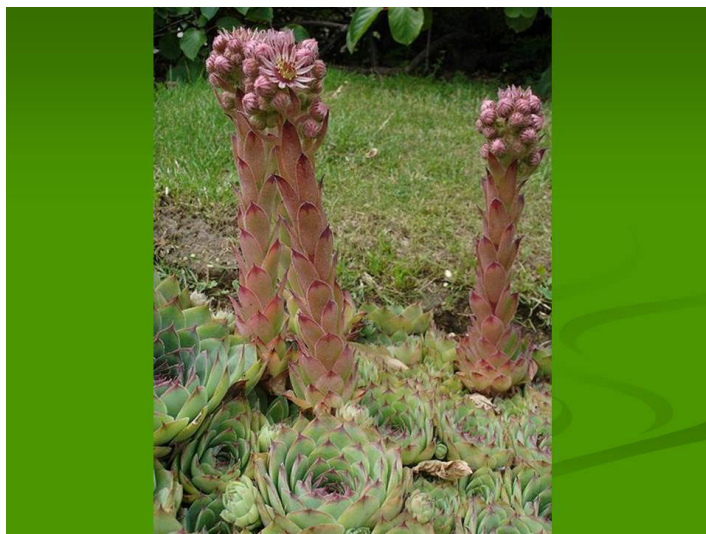
Sirotčí hrad



Dívčí hrady







Camille Saint-Saëns, Karneval zvířat, Voliéra



Sergej Prokofjev, Tanec rytířů z baletu Romeo a Julie



Petr Iljič Čajkovskij, Valčík květin z baletu Louskáček



Camille Saint-Saëns, Karneval zvířat, Finále



Petr Iljič Čajkovskij, Labutí téma z baletu Labutí jezero



Camille Saint-Saëns, Karneval zvířat, Voliéra



Žabí koncert

1. skupina Bre - ke - ke - ke, bre - ke - ke - ke, bre - ke - ke - ke.

2. skupina Kvá - kva - kva, kvá - kva - kva kvá - kva - kva.

3. skupina Žbluňk! Žbluňk! Žbluňk!

4. skupina
tamburina

5. skupina
ozvučná dřívka

6. skupina
činelky

Petr Iljič Čajkovskij, Valčík květin z baletu Louskáček



PÁSLA OVEČKY

Česká (Valčík 3)

Moderato

mf Pá-sla ovečky v zeleném háječku, pá-sla ovečky v černém le-
 se. *f* Já na ni dupy, dupy, dup, *p* o-na zas cupy, cupy, cup, *mf* houfem
 ovečky, se-ber-te se všecky, hou-fem ovečky, se-ber-te se.

Prokofjev, Tanec rytířů z baletu Romeo a Julie

153. B SERGEJ PROKOPJEV, ROMEO A JULIE
 Scény z baletu, op. 64
 č. 13 Tanec rytířů

Allegro pesante (♩ = 100)

f pesante

Čajkovskij, Labutí téma z baletu Labutí jezero

Theme from "Swan Lake"

Act II Finale

Pyotr Ilich Tchaikovsky
 Op. 20, No. 18


Moderato

p *dolce*

Saint-Saëns, Karneval zvířat, Finále

CARNIVAL OF THE ANIMALS
Finale By CAMILLE SAINT-SAËNS

Molto allegro



Zdroje:

- www.janmiklin.cz
- www.mikulov.cz
- cs.wikipedia.org

Příloha č. 2 – Pracovní list

Pracovní list
(Pod popraškem zlata nastal smutek)

Nálada:	Dynamika:	Tempo:
1 hodně veselá	1 ff	1 vivace (velmi rychle)
2 veselá	2 f	2 allegro (rychle)
3 ani veselá ani smutná	3 mf	3 moderato (klidně)
4 smutná	4 p	4 andante (pomalu)
5 hodně smutná	5 pp	5 adagio (velmi pomalu)

Sergej Prokofjev – Tanec rytířů z baletu Romeo a Julie

	1	2	3	4	5	poznámka
veselé - smutně						
silně - slabě						
rychle - pomalu						

Petr Iljič Čajkovskij – Labutí jezero

	1	2	3	4	5	poznámka
veselé - smutně						
silně - slabě						
rychle - pomalu						

Camille Saint-Saëns – Karneval zvířat, Finále

	1	2	3	4	5	poznámka
veselé - smutně						
silně - slabě						
rychle - pomalu						

Věk:

Třída:

Divka – chlapec

Hudbu poslouchám: často a rád/a – občas – nerad/a

Skladbičky se mi: všechny líbily – některé se mi nelíbily – žádná se mi nelíbila

Znova bych si je poslechl/a: rád/a – je mi to jedno – už je nechci slyšet

Pohádka se mi: moc líbila – byla průměrná – nelíbila

Celý program se mi: velmi líbil – ani líbil ani nelíbil – nelíbil